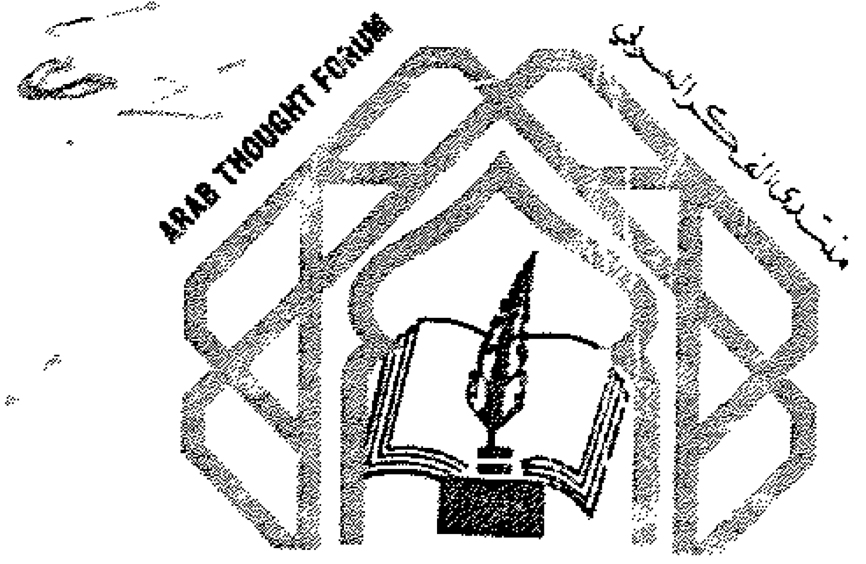




سلسلة الحوارات العربية

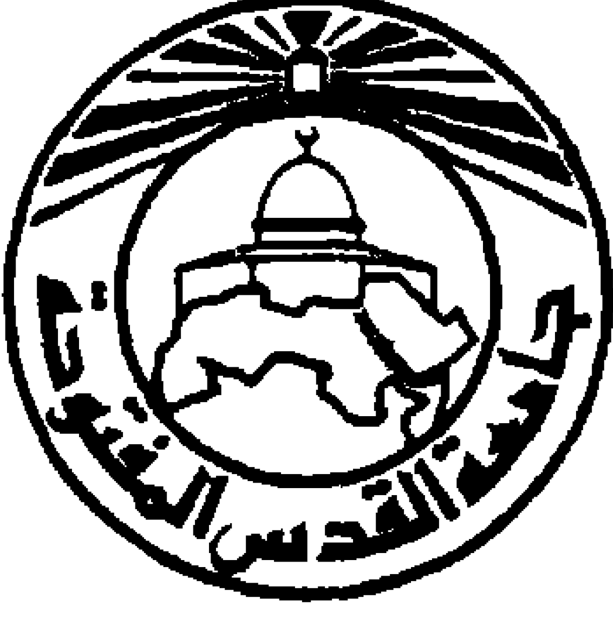
التعلّم عن بعد

أوراق عمل

د. أحمد محمود الخطيب
د. أسامة الخولي
د. تيسير عبد الجابر
د. حسين المومني
أ. حمدي قنديل
د. علي عيسى عثمان
د. محمد المقوسي
د. منذر صلاح

التعقيبات

د. ابراهيم بدران
د. ابراهيم عثمان
د. ابراهيم كاظم
د. ابراهيم مسلماني
د. أبو بكر عوض
د. أسعد عبد الرحمن
د. عبد الله بوبطانه
د. عمر الشيخ
د. مازن دحابرة
د. محمد حمدان
أ. محمود الشريف
د. نائر سارة





التعلّم عن بعد

أعمال الندوة التي نظمها منتدى الفكر العربي
بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة

الناشر : منتدى الفكر العربي
هاتف : ٦٧٨٧٠٧، ٦٧٨٧٠٨
ص.ب : ٩٢٥٤١٨ تلكس : ٢٣٦٤٩ اي تي إف
فاكسيميلي : ٦٧٥٣٢٥
عمان ـ الأردن

منتدى الفكر العربي ـ عمان
التعلّم عن بُعْد/منتدى الفكر العربي.ـ عمان : منتدى الفكر العربي، ١٩٧٨.
(٣٨٩)ص
ر.أ (١٩٨٧/٣/١١٥)
١ ـ التعليم بالمراسلة أ ـ العنوان

(تمت الفهرسة بمعرفة مديرية المكتبات والوثائق الوطنية)

الطبعة الأولى
عمان ـ آذار/مارس ١٩٨٧

رقم الإيداع لدى مديرية المكتبات والوثائق الوطنية ١٩٨٧/٣/١١٥

«المحتويات»

القسم الثامن

القسم التاسع

تقديـــم

الدكتور سعد الدين إبراهيم

ان اهتمام منتدى الفكر العربي بموضوع **التعلّم عن بُعْد والجامعة المفتوحة** لهو جزء من اهتمام عام بمستقبل الوطن العربي. فكل بلدان العالم الثالث التي نجحت خلال العقدين الأخيرين في اختراق حاجز التخلف، كان السرّ في نجاح عنايتَها الفائقة بتنمية قواها البشرية عن طريق «التعليم المناسب» لمتطلبات العصر.

والتعليم المناسب لمتطلبات العصر، هو الذي يرتكز على **تنمية القدرات والمهارات «للتعلّم المستمر»** عند أفراد المجتمع. ويشير العديد من الدراسات المستقبلية الى أن الفرد العادي في المجتمعات المتقدمة يحتاج العودة الى الدراسة مرّتين على الأقل لكي يجدد معارفه كيما تناسب التطورات السريعة في أي مجال من مجالات العمل الحديثة. وتقدّر نفس هذه البحوث المستقبلية، ان هذا الفرد العادي سيحتاج العودة الى الدراسة **أربع مرات** على الأقل خلال حياته العملية لنفس الغرض في القرن الحادي والعشرين. ويعني هذا ببساطة أننا في عصر يحتاج أن يكون ثُلثا أفراده على الأقل في عملية دراسة وتعلم مستمرين. هذا، اذا كان لذلك المجتمع أن يظل مواكباً لروح العصر ولوتيرة التغير المعرفي والعلمي والتكنولوجي السريع فيه. ان معدل التراكم المعرفي والعلمي والتكنولوجي يمضي بمعادلة هندسية كل عشر سنوات. ويقدَّر أن يعادل هذا التراكم في العقدين الأخيرين فقط حجمَ التراكم المعرفي في القرنين الأخيرين ـ اللذين هما أخصب قرون التاريخ الانساني من حيث الانتاج العلمي.

لهذه الاعتبارات التي تحكم التقدم اليوم، وغداً، وإلى ما شاء الله، كان من الحيوي أن يتنبّه صانع القرار، والرأيُ الخاص، والرأي العام في الوطن العربي الى أهمية التعلّم المستمر بمعناه الواسع والشامل. وهو نوع من التعلّم لا يقتصر على المؤسسات التعليمية التي اعتدناها ـ من مدارس ومعاهد وجامعات، ذات جدران ومقاعد ومعلمين في صفوف الدراسة. نعم، إن هذه المؤسسات ستظل بالقطع

هامة **وضرورية** لتعليم الأجيال الناشئة، لكنها بالقطع أيضا لن تكون **كافية** لتعليم الأجيال الأكبر، التي لا بد لها من تعلم مستمر ومتخصص ومتنوع.

من هنا كان حرص منتدى الفكر العربي على الاهتمام بمستقبل التعليم في الوطن العربي. وقد بدأ المنتدى مشروعاً طموحاً حول **تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين**، بتمويل كريم من أحد أعضاء المنتدى هي الدكتورة سعاد الصباح، والشيخ عبدالله المبارك الصباح. وحينما نتحدث عن القرن الحادي والعشرين لا بد من أن يكون حديثنا عن التعلّم المستمر. وأحد مظاهر وآليات التعلّم المستمر هو **نظام الجامعة المفتوحة**. وهو نظام أخذ به العديد من الدول المتقدمة ودول العالم الثالث على السواء، ويتسع تبنّيه سنة بعد أخرى من بلدان الشرق والغرب، والجنوب والشمال. ومع ذلك ظل هذا الموضوع بدون الاهتمام الذي يستحقه في الوطن العربي الى الآونة الأخيرة. فمنذ سنوات قليلة فقط بدأ **مشروع جامعة القدس المفتوحة**. ورغم أن هدفه الأول هو خدمة الأهل في فلسطين المحتلة، الا أنه يمهد الطريق للانفتاح على الآفاق الواسعة للتعلم المستمر في الوطن العربي من المحيط الى الخليج. لذلك رحّب المنتدى بالتعاون مع مشروع جامعة القدس المفتوحة في تنظيم الندوة التي يجد القارىء أوراقها ومناقشاتها في هذا الكتاب. كما أن **مكتب التربية العربي لدول الخليج** قد بادر بدوره بتنظيم ندوة في البحرين (٢ ـ ٦/١١/١٩٨٦) حول نفس الموضوع، وشارك عدد من أعضاء المنتدى في أعمالها.

ان هذا الاهتمام العربي المفاجىء بقضية التعلّم عن بُعْد، والتعلّم المستمر، والجامعة المفتوحة، جاء متأخراً بعض الشيء، ولكنه بالطبع أفضل من ألا نهتم على الاطلاق. ومع ذلك، فإن المنتدى يرجو أن يستمر هذا الاهتمام، وأن يتسع، وأن يتكثف. والمنتدى من جانبه سيعمل كل جهده في هذا الصدد، وهو على يقين أن الذين بدأوا معنا ـ جامعة القدس المفتوحة ومكتب التربية العربي لدول الخليج ـ سيواصلون المسيرة، وسينضم اليها آخرون من المؤسسات والأفراد الحريصين على مستقبل تعليم الأمة العربية.

تقديـــم

الدكتور وليد قمحاوي

هذا الكتاب سجلٌ لندوة عربية حول «التعلّم عن بُعْد»، وهي ندوة نظّمتها جامعة القدس المفتوحة بالاشتراك مع منتدى الفكر العربي، عُقدت في عمان في الفترة «٦ ـ ٨» ديسمبر ١٩٨٦.

كنّا حريصين في هذه الندوة على أن يشترك فيها مسؤولون عن تطوير التعليم العالي من مختلف البلاد العربية، وعلى أن يسهم في كتابة أوراقها نخبة من أرباب التربية من هذه البلاد. ذلك أن التعريف بنظام «التعلّم عن بُعْد» على نطاق عربي، وبيانَ ضرورة توظيف هذا النظام بالسرعة اللازمة، كانت من أهم أغراض هذه الندوة.

أردنا أن نبين في هذه الندوة أن «التعلّم عن بُعْد» نظام مجرَّب في البلاد المتقدمة والبلاد النامية على السواء؛ وأنه لتوفير فرص التعليم العالي والتدريب لأكبر عدد من ملايين العاملين من الرجال والنساء الذين لم تتيسر لهم، لسبب أو لآخر، فرص التعليم الجامعي؛ وأنه هو النظام القادر على استيعاب الأعداد المتزايدة من خريجي المرحلة الثانوية في البلاد العربية الذين لن يجدوا أماكن لهم في الجامعات التقليدية. وعلى ضوء تحليل أبعاد المشكلة التعليمية وحجمها في الوطن العربي، أردنا أن نبين أيضا أن حاجات التنمية في مجالاتها العلمية والتكنولوجية تقتضي استخدام هذا النظام، وبالسرعة اللازمة ـ اذا أردنا كأمة عربية استغلال ثرواتنا البشرية في الخروج من التخلف ومن التبعية والدخول في عصر التنمية والتقدم وتكافؤ الفرص.

ولأن جامعة القدس المفتوحة هي الجامعة العربية الرائدة التي ستستخدم هذا النظام، كان من الضروري التعريفُ به وبخصائصه لتصحيح بعض الانطباعات الخاطئة عنه من جهة، ولبيان فعاليته في التعليم المطلوب، من جهة أخرى. فالأسئلة التي كانت توجه الينا في بداية رحلتنا في بناء هذه الجامعة كان أكثرها يشير الى توهّم كثير من الناس أن نظام التعلّم عن بُعْد لا يختلف عن نظام

«المراسلة» المعروف، وكانت تلك الاسئلة تشير بالتالي الى تخوف هؤلاء الناس من ايجاد جامعة أخرى تخرِّج أفواجا جديدة من «الخريجين» بالانتساب والمراسلة، يزيدون نسبة البطالة، أو ينزحون من قراهم ومواطنهم الى الخارج.

ولتصحيح هذه الانطباعات وتبديد ما يقترن بها من مخاوف، كان من الضروري إبراز ما يتميز به نظام التعلّم عن بُعْد من خصائص ومن أساليب في التعليم وفي التدريب قد برهنتْ بالتجربة أنها قادرة على إحداث التفاعل العقلي والفكري والنفسي المطلوب في الطالب الذي يلتحق به.

لذلك كان الغرض من موضوعات المحور الأول لهذه الندوة التعريفَ بالعناصر الأساسية التي يقوم عليها هذا النظام وبيان أنها مجتمعةً تُحدث في الطالب هذا التفاعل المطلوب. فبالتعريف بالأساليب المجرّبة في مخاطبة هذا الطالب وفي تنشيط قدراته الفكرية والعقلية؛ وبوظائف مختلف الوسائط المتعددة، المكتوبة والمصورة والصوتية، في عرض المادة التعليمية؛ وبالتأكيد على أهمية وجود مراكز دراسية في مكان اقامة الطلبة، فيها أساتذة أكاديميون يلتقي بهم الطلبة في أوقات فراغهم وجهاً لوجه لاستيضاح ما صعب عليهم فهمه ولمناقشتهم؛ وعلى أهمية تنظيم دورات صيفية يحضرها لطلب العلم والتدريب . . أردنا بهذا التعريف لهذه العناصر الذي يقوم عليها نمط التعليم والتدريب في هذا النظام ـ أن نبين ما يتميز به، وأن نبينّ لماذا كان نظاماً فعالاً في إحداث التفاعل المرغوب فيه في الطالب الذي يلتحق به.

ولم تغفل الندوة عن مناقشة واقع التعليم في البلاد العربية في أبعاده الكمية والكيفية. فلقد كنا حريصين على أن ننبه في هذه الندوة الى ما سيصير اليه هذا الواقع عام ٢٠٠٠م. فبالاضافة الى بيان ضرورة توفير فرص التعليم العالي والتدريب لأكبر عدد من الكبار الذين فاتتهم هذه الفرص، كان علينا أن ننبه الى ما يحمله تزايد الطلب على المقاعد الجامعية حتى ذلك العام من أعباء مالية وبشرية. إذ بيَّنت الدراسات الموثوق بها أن هذا الطلب سيكون خمسة أضعاف ما كان عليه عام ١٩٨٠ . كما أن الاستجابة لهذه الزيادة ستقتضي منا، بالاضافة الى المباني والتجهيزات اللازمة لاستيعاب الأعداد المتزايدة، ما يقرب من ٣٤٠ ألف أستاذ جامعي على أساس: أستاذ واحد لكل ثمانية عشر طالبا.

بإبراز هذه الحقائق الكبرى أردنا أن ننبه الى أن النفقات اللازمة لتعليم الكبار الذين فاتتهم فرص التعليم العالي ولتعليم جميع الأفراد من الأجيال الآتية من خريجي المرحلة الثانوية ستكون، كما كانت في جميع بلاد العالم، فوق طاقات البلاد العربية المالية والاقتصادية، وفوق طاقاتها البشرية؛ والى أنه بدون توظيف نظام التعلّم عن بُعْد كرديف للجامعات التقليدية، ستعجز هذه البلاد عن توفير فرص التعليم العالي للملايين من المؤهلين له والذين سيؤهلون له، وتهدر بالتالي جزءاً كبيراً من ثرواتها البشرية.

كذلك أشارت هذه الندوة الى قدرة نظام التعلّم عن بُعْد على الإسهام في تحسين نوعية التعليم في البلاد العربية. فبالاضافة الى بيان قدرته على تحسين نوعية المواد التعليمية بانتاجها وِفق أحدث الأساليب في المخاطبة وفي التربية - بيَّنت الندوة أيضا أنه يعتمد على اختيار ذوي الكفاءات الأكاديمية المشهود لها بالتفوق لكتابة هذه المواد، واختيار ذوي الكفاءات الفنية لإخراجها اخراجاً فنياً ومشوقاً. ويحاول التعلّم عن بُعد بالتالي أن يصل بهذه المواد الى أعلى درجات الجودة في المستوى العلمي، وأعلاها في المستوى الفني.

وكان من الطبيعي أن تكون حاجات أهلنا في الوطن المحتل محوراً أساسياً من محاور هذه الندوة. فبالاضافة الى اعطاء صورة للظروف القاسية والاجراءات التعسفية التي تخضع لها الجامعات الفلسطينية تحت الاحتلال الصهيوني، بيّنت الندوة أن عشرات الآلاف من المؤهلين لدخول التعليم الجامعي حرموا من هذا التعليم لعدم قدرة جامعاتنا هناك على استيعابهم، وأن آلافاً كثيرة أخرى ستلتحق بهؤلاء اذا انحصر التعليم العالي بالجامعات التقليدية الموجودة.

وكانت هذه الندوة مناسَبة لجامعة القدس المفتوحة لتفسير الأسس التي اختارت على ضوئها برامجها التعليمية والتدريبية. لم تكن هذه البرامج في تسميتها ولا مضمونها برامج تقليدية مألوفة، فاقتضى هذا التجديد تفسيرا يوضح ما يبرره وما يهدف اليه. ان برنامجاً كبرنامج «الأرض والتنمية الريفية» خرج عن التسمية التقليدية «كلية الزراعة» مثلا لأنه أوسع في مضمونه وأكثر ارتباطا بحاجات أهلنا في الوطن المحتل من حيث أساليب استغلال الأرض وتنمية مجتمعاتنا المحلية. كما أن برنامج «الأسرة والتنمية البيئية» اكثر ارتباطا بحاجات الأسرة هناك وبتطويرها

الى وحدة انتاجية تربوية من برنامج تقليدي في «الاقتصاد المنزلي». وهكذا في التربية وفي التكنولوجيا والعلوم التطبيقية وفي الادارة والاقتصاد.

وأنتهز هذه المناسبة لأؤكد أن جامعة القدس المفتوحة، كأول جامعة عربية تُقدِم على استخدام نظام التعلّم عن بُعْد ـ تدرك أن عليها أن تكون النموذجَ العربي المحسوس والقدوة الحسنة في بناء وتطوير هذا النظام. وبالاضافة الى الالتزام بتطبيق عناصر هذا النظام في عمليات متكاملة، التزمت هذه الجامعة بمبدئين أساسيين للتوجه بهما في بناء نظامها وتطويره. فلقد التزمت بأن ترتبط موادها التعليمية كلها وفي جميع وسائطها بواقع المجتمع الفلسطيني خاصة، والعربي عامة، في أبعاده الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية أولاً. والتزمت ثانيا بأن تصل في مستويات هذه المواد الى المستويات العلمية العالمية، وبأن تظل في تطور هذه المواد مفتوحة لما يجدّ من علوم ومن تكنولوجيا.

وفي ختام هذه الكلمة يسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى صاحب السمو الملكي ولي العهد الأمير الحسن بن طلال رئيس منتدى الفكر العربي، لما لقيناه من تشجيع ورعاية في عقد هذه الندوة.

ويطيب لي أن أشكر جميع الاخوة أصحاب الأوراق الذين كانوا عماد الندوة، وجميع المشاركين الذين أثروا المناقشات، والذين عملوا على التحضير للندوة وتسيير أعمالها والتعريف الاعلامي بما تم فيها.

كلمة الدكتور طاهر كنعان

سعادة الأمين العام لمنتدى الفكر العربي
سعادة رئيس جامعة القدس المفتوحة

سيداتي وسادتي

ان سعادتي تكاد تكون بلا حدود أن شرّفني صاحب السمو الملكي الأمير الحسن ولي العهد بأن أنوب عنه في الترحيب بهذه النخبة الممتازة من المفكرين العرب، وفي افتتاح هذه الندوة التي هي لؤلؤة في عقد فريد من الحوارات الفكرية القيّمة التي تشكل في مجموعها محوراً أساسياً في حركة نأمل جميعا أن تستمر وأن تتنامى الى نهضة فكرية عربية حقيقية.

وموضوع هذه الندوة هو موضوع عزيز على نفسي لعدة أسباب، منها أنني رافقت ولادة الفكرة التي تطورت الى مشروع جامعة القدس المفتوحة من بدايتها في عام ١٩٧٥، وواكبت معظم المراحل التي مر بها المشروع الى درجة آمل أن لا تؤدي الى مبالغة في التحيز له غير مستحبة.

لكن أهمية موضوع الندوة وبكل تأكيد تتجاوز بكثير ذلك الاعتبار الذاتي الى عدد من الاعتبارات الموضوعية المتصلة بكون تنمية العنصر البشري هي المحدِّد الحاسم للجوانب الأخرى من مكونات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبكون استثمار الجهود والموارد فيها هو أجدى ضروب الاستثمار. لكن جدية الاستثمار في تنمية العصر البشري كثيراً ما تلتبس بحجم الموارد المالية المنفقة على قطاع التربية والتعليم او بالانجازات المادية الكمية التي يؤدي اليها ذلك الانفاق من مثل عدد المدارس وأعداد الطلاب وأعداد المدرسين. ودون انتقاص من مغزى تلك الانجازات المادية، يبقى أثرها ضعيفا وسطحيا ما لم يصاحبه تدخل في المحتوى النوعي للتكوين التربوي والذي هو عملية شاقة معقدة، تتطلب فيما تتطلب اعادةَ النظر في العقيدة التربوية السائدة لتطوير عقيدة تتلاءم مع أهداف النهضة الحقيقية، كما تتطلب ابداعاً وابتكاراً في الأساليب والوسائط يتلاءم مع التقدم التكنولوجي ويستوعب ثمراته.

وليس هنا مجال مناقشة التغيير اللازم في العقيدة التربوية بأي قدر من

الإسهاب. ولكن ادراك ضرورة هذا التغيير واتجاهه يغدو واضحا بمجرد تأمل نوعية الناتج من العنصر البشري الذي يتخرج من مدارسنا ومن جامعاتنا، وبمجرد التساؤل: هل ان نوعية ومستوى ذلك الناتج متناسبة مع عدد السنين التي يقتطعها النظام التربوي من حياة المواطن الفرد ليتعهد بها تكوين معارفه ومهاراته.

ان تعهد النظام التربوي للمواطن الناشىء انما يتم من خلال المعلمين والمدرسين، ويتوقف مستوى نتاج النظام التربوي على مستوى المعلمين والمدرسين. وكما نعلم جميعا فإن هذا المستوى لا يعتبر عاليا ما دام العدد الأكبر من المعلمين لا سيما في المراحل الدراسية المبكرة يفتقر الى المؤهل الجامعي والخلفية التربوية السليمة، مع العلم بأن هذه المراحل المبكرة ذاتها هي الأكثر حساسية لمستوى المعلمين والأكثر حاجة الى توفر المؤهل الأعلى فيهم. وقد ساعد في تدني المستوى المعدلُ العالي لنمو السكان وبالتالي تنامي الاعداد التي تصل الى سن دخول المدارس بوتيرة أعلى من توفر المعلمين المؤهلين.

ولعل من أهم ما يميز التقنيات التي توفرها الجامعة المفتوحة أو مؤسسات التعليم عن بعد هو توفيرها الوسيلة الناجعة لتعويض ضعف المستوى في المعلمين، بل وتمكين المعلمين الأكثر أهلية وموهبة من أن يصلوا بعلمهم وبموهبتهم الى أكبر عدد من المتلقين والمستفيدين من ذلك العلم وتلك الموهبة. في زمن قدماء الاغريق مثلا، كانت الاستفادة من عبقرية أرسطوطاليس التعليمية تكاد تكون مقتصرة على حفنة من التلاميذ الذين يستطيعون أن يكونوا على مقربة منه، وأحياناً على تلميذ واحد منهم هو الاسكندر المقدوني. في زماننا هذا وبالوسائل التي نعرفها جميعا، فإن معلما واحدا في مرتبة أرسطوطاليس يستطيع بصوته وصورته ودقائق حواره أن يدخل كل بيت وأن يصل الى أي عدد من طالبي العلم والاستفادة.

وكما تشرح الأوراق التي بين أيديكم بالتفصيل، لا تقتصر مزايا التعليم المفتوح ومرونته على تعميم وتكثيف الفائدة من مواهب المعلمين الأكثر امتيازا وفي جميع مجالات ايصال المعرفة، وانما تشمل بصورة خاصة اتاحة فرص التعلّم لمن يشاء في المكان الذي يناسبه وفي الوقت الذي يناسبه.

ولكن،رغم تلك المزايا الواضحة لأساليب وتقنيات التعليم المفتوح، ورغم نجاحها في عدد من أقطار العالم، الا أنها ما زالت فعالية جديدة في الوسط العربي، وهي بهذه الصفة ما زالت تفتقر الى أن تتبلور تفاصيلها، ويتضح محتواها من خلال الأنماط والأشكال التي تعظم من نجاعتها وتتجنب السلبيات والمحاذير التي يمكن أن تنشأ عن تطبيقات مجانبة للصواب. ولعل اهم المحاذير والسلبيات هي أن تنجح التجربة العربية في هذا المجال الى أخذ شكل مؤسسة لا تفعل الا أن تضيف الى عدد حاملي الشهادة الجامعية عددا جديدا كل سنة.

في رأيي المتواضع أنه من الأهمية بمكان أن تتركز التجربة في المرحلة المنظورة على برامج تؤدي الى رفع مستوى التعليم المدرسي القائم واسناده بالمساقات الملائمة في جوانب مختارة ومعينة. ولا ينبغي أن نستهين بالمجهود المضني الذي يتطلبه وضع مساقات ريادية، ولا بتعدد وتنوع الكفاءات والخبرات التي يحتاجها، ولا بأهمية وضع هذه المساقات بعد تجهيزها الأولي موضع الاختبار الميداني وبذل الجهد اللازم بعد ذلك لتعديلها والاقتراب بها من الجاهزية الكاملة.

كذلك لا ينبغي الاستهانة بالجهد الاداري والتنظيمي المطلوب الى جانب تصميم وتجهيز المساقات وهو المتعلق بانشاء القنوات ووسائل الاتصال بالمستفيدين وتنظيم وسائل التفاعل فيما بينهم، والتفاعل معهم بشأنها.

واذا كانت قيمة التعليم المفتوح في الأقطار العربية عموما تتمثل في مساندة ورفع مستوى التعليم المدرسي، فانها بالنسبة للأرض المحتلة، الى جانب كل ذلك، تتمثل في كونها الوسيلة الوحيدة لسد ثغرات أساسية والتعويض عن نواقص جوهرية في التعليم المتاح للمواطنين العرب في الأرض المحتلة، والذي يبلغ عددهم حوالي المليونين من المواطنين.

وفي مقدمة تلك الثغرات والنواقص كامل المحتوى التعليمي الذي يتعلق بالهوية الثقافية الوطنية والقومية بما في ذلك التعريف السليم بالتاريخ والثقافة العربية والاسلامية، والاحاطة الواعية بالقضايا السياسية العربية عموماً والقضية الفلسطينية خصوصاً.

كذلك يقدم قطاع التعليم في الأرض المحتلة مجالا واسعا للتجربة والاختبار

باضافة مواد مبتكرة للتعليم الثانوي يكون هدفها تهيئة المواطن الذي تقتضي الظروف أن يدخل حياة العمل عند انهائه هذه المرحلة وقد تحقق له أمران :

الأول : أنه اكتسب ثقافة ذات قيمة عملية مباشرة في تعامله مع ظروف الاحتلال من مثل مهارات أساسية في المحاسبة وفي التعامل مع أنظمة وقوانين الضرائب.

والثاني : ان أمامه مجالاً واضحاً للاستمرار في التحصيل العلمي للمرحلة بعد الثانوية بطريقة لا تتعارض مع اشتغاله بعمل من الأعمال أو مهنة من المهن يكسب بها عيشه، بل بحيث يكون هذا التحصيل رديفا وسندا أساسيا لتفوقه في العمل أو المهنة التي اختارها.

ان الدور الخلّاق الذي يمكن أن يؤديه التعليم المفتوح لخدمة المواطنين في الأرض المحتلة كان في أساس قرار الصندوق العربي أن يدعم مشروع جامعة القدس المفتوحة ليكون المشروع ـ العربي الرائد في مجال التعلّم عن بُعْد. كما أن ذلك الدور والمقتضيات العملية الواضحة لأدائه كانت في أساس القرار أن يكون مقر المشروع في ضفة الأردن الشرقية. لكن المشروع، رغم الخطوات الهامة التي تم انجازها في تأسيسه، لا زال مشروعا يفتقر الى تكريسه رسميا كمؤسسة رائدة عربية مشتركة. لذلك يحدوني كبير الأمل أن يكون من نتائج هذا اللقاء تحديد ما يقتضيه الوصول الى هذا الهدف النبيل، وأن يأخذ المشاركون الاعتبار في تقييم موطن الاقامة الأول للمشروع، ما سبقت الاشارة اليه، من قربه من الأرض المحتلة، مضافا الى ذلك وفرة العناصر البشرية والبنية الأساسية، بما فيها واحد من أحدث مراكز الانتاج اللازم لمواد التعليم المفتوح في المنطقة العربية، وهو مركز الشركة الأردنية للانتاج التلفزيوني والاذاعي والسينمائي.

ختاما، أكرر أجمل الترحيب بكم وأتمنى لكم طيب الإقامة بيننا،

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

كلمة د. وليد قمحاوي
رئيس جامعة القدس المفتوحة

معالي وزير التخطيط مندوب سمو الأمير الحسن المعظم ،
الزملاء المشاركين في الندوة ،
سيداتي وسادتي :

أهلاً بكم في هذا اللقاء العلمي في منتدى الفكر العربي، ومرحباً بالاخوة الوافدين من أقطار متعددة للمشاركة في هذه الندوة الهامة، التي تثير موضوعات جديدةً على الوطن العربي، وان لم تكن جديدة على العالم المعاصر، شماله وجنوبه، غربه وشرقه.

إن التعلم عن بُعْد، عن طريق ما يعرف الآن بالجامعات المفتوحة، عمليةٌ متطورة غايتها أن تكون حلاً رئيسياً للمشاكل الناجمة عن وجود فئات راغبة في استكمال تعليمها العالي ، وقادرة على تحمل تبعاته. الاّ أنها محرومة من ذلك بسبب ظروف اجتماعية واقتصادية، وربما سياسية، منعتها من ممارسة هذا الحق، حق التعلّم، والحق في التعلّم المستمر.

لقد وجد كثير من الأمم، المتقدمة منها والنامية، في التعلّم عن بُعْد (أو الجامعة المفتوحة)، السبيلَ الأفضل لمن فاتهم قطار التعلّم، ليتموا تعليمهم وليستمروا في التعلّم والتدرب، وليرتقوا في سلّم المعرفة والتقنية، حسب قدرات الواحد منهم وطموحاته. سواء كان القصد هو الحصول على درجة جامعية، أم الاكتفاء باكتساب مهارة معينة.

وليس التعلّم عن بُعْد بالفكرة الجديدة، فقد عرفها الإنسان منذ آلاف السنين. كما أن الجامعة المفتوحة ليست بالأمر الجديد، فقد مارسها العرب قبل مئات السنين. لكن التعلّم عن بُعْد والجامعة المفتوحة بمفهومها الحديث بدآ بالظهور والتطور منذ النصف الأخير من القرن التاسع عشر في الجامعات الأمريكية التي مدّت أنشطتها التعليمية إلى خارج أسوارها. وتلا ذلك اهتمام الدول الاشتراكية بهذا النوع من التعلّم، والذي أصبح جزءاً من نظام التعليم العالي فيها، المتاح لمن هم فوق السن الجامعية المعتاد، وكذلك للعاملين الذين لا

يستطيعون التفرغ للدراسة ولا ترك مواقع عملهم، بل يدرسون حيث يعملون. وبذا يتأكد الربط بين العلم والعمل، وتترسخ فكرة التعلّم المستمر، وتتجذّر فوق ذلك قيمة العمل في الحياة.

والآن في عصرنا الحالي نرى التنامي المتسارع في حقول المعرفة، وخاصة في مجالي التكنولوجيا والمعلوماتية، وندرك أهمية اللحاق بهما والتعايش معهما. كما أننا نذكر ما شهده العالم بعد الحرب العالمية الثانية من تغيّرات سياسية واجتماعية أسهمت في تدعيم مفاهيم الديمقراطية والمساواة، ومنها ديمقراطية التعليم وحق كل مواطن في بلوغ المستوى التعليمي الذي تؤهله له طاقاته ورغباته. وقد تبنّت منظمة اليونسكو مبدأ ديمقراطية التعليم، كما دعت إلى التجديد في التعليم واتّباع الأساليب والوسائل التي أنتجتها التكنولوجيا الحديثة لإيصال التعليم إلى كل قادر عليه وراغب فيه.

هذه جميعاً، بالإضافة إلى وسائل الاتصال والمعلوماتية الحديثة، أدت إلى قيام عشرات الجامعات المفتوحة في العالم، يستوي في ذلك الدول المتقدمة كبريطانيا والاتحاد السوفياتي وكندا وفرنسا واليابان، والدول النامية كالصين والهند وتايلاند وباكستان. ويبقى أن تنهض الأمة العربية وتلحق بالركب، لتحقق لأبنائها فرصاً متكافئة من التعليم العالي والتدريب المستمر. إذ ما أحوج أمتنا العربية إلى الانضمام لهذه التظاهرة التعليمية التي عمّت معظم أرجاء العالم، وعوملت بما تستحقه من اهتمام ودعم وتشجيع، حتى غدت روافد أساسيةً محترمة في التعليم الجامعي بل وحتى في الدراسات العليا.

سيداتي وسادتي،

إن كلمة الترحيب هذه ليست المجالَ المناسب للتحدث عن الأوضاع التعليمية في الوطن العربي عامة، وفي فلسطين المحتلة خاصة؛ وعن ازدحام معظم الجامعات العربية بالطلبة بشكل يؤثر على مستوى التعليم فيها، وعن حاجة وطننا العربي لبناء عشرات الجامعات الجديدة، وتوفير حوالي ٢٠٠,٠٠٠ كادر جامعي للتدريس في الجامعات العربية الموجودة، وذلك لاستيعاب ٦ ملايين طالب جامعي عربي في سنة ٢٠٠٠ (أي بعد أربعة عشر عاماً). وليست كلمة الترحيب هذه هي المجال المناسب لسرد المراحل التي مرت بها **جامعة القدس**

المفتوحة، منذ أن كانت في سنة ١٩٧٥ فكرةً انطلقت من وجدان منظمة التحرير الفلسطينية، فرعتها منظمة اليونسكو الدولية، ودعمها الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، إلى أن أصبحت الآن في هذا البلد الكُفؤ أملاً متجسداً وعملاً دؤوباً واشعاعاً مرتقباً. وليست كلمة الترحيب هذه المجالَ المناسب لطرح الدراسات التي أعدّتها وتعدها جامعة القدس المفتوحة، ولا شرح البرامج التي ستقدمها، والأهداف التي ستعمل على تحقيقها.

لكنني أجده مناسباً أن أذكر أن ندوتكم هذه ستبحث تلك القضايا وغيرها، من خلال مجموعة من البحوث القيمة المقدمة من مشاركين أفاضل، تشمل أسس التعلّم عن بُعْد ووسائله، وكونه نظاماً فعالاً للتعليم العالي يحقق مبدأي الديمقراطية والتجديد في التعليم. كما ستبحث توظيف نظام التعلّم عن بُعْد لتحقيق استمرارية التعليم والتدريب وكيفية استغلال التقدم الحديث المذهل في وسائل الاتصال لإيصال العلم والمعرفة إلى كل مستحق وراغب. وأخيراً ستبحث كيف يتكامل نظام التعلّم عن بُعْد في الجامعة المفتوحة مع النظم التقليدية في الجامعات التقليدية في خدمة العلم والثقافة، فهما مسؤولان معاً من طريق العمل المتكامل، عن تحقيق نهضة علمية وتعليمية تسهم في التنمية الحضارية للمجتمع العربي كله.

سيداتي وسادتي،

إن ما يقوم به **منتدى الفكر العربي** من اتاحة فرص الحوار الهادف البناء بين المفكرين العرب، في قضايا تهمهم وفي جو متحرر من قيود المساءلة والمحاسبة، سوى مساءلة العقل ومحاسبة الضمير ـ يخلق مناخاً جدير بنا أن نستثمره في تطوير مفاهيمنا وتحديد مجتمعاتنا وتوحيد جهودنا. ويُسعد جامعة القدس المفتوحة أن تشترك ومنتدى الفكر العربي في هذه الندوة، مقدّرة لسيادة أمينه العام الأخ الدكتور سعد الدين ابراهيم والعاملين معه جهودهم الكبيرة في تنظيمها وتحقيق أهدافها.

وفي ختام كلمتي أتقدم بوافر الشكر إلى معالي وزير التخطيط، الأخ الدكتور طاهر كنعان، لتفضله بافتتاح هذه الندوة، نيابة عن سمو رئيس المنتدى الأمير الحسن المعظم، الذي أبدى دوماً اهتماماً خاصاً بقضايا الأمة العربية،

وبمخططات الاستيطان الصهيوني، وبالخطط اللازمة لدعم صمود شعبنا العربي الفلسطيني، ومنها التعليم العالي وجامعة القدس المفتوحة، كأحد أعمدة التنمية وكعامل أساسي في صمود الأهل في الوطن المحتل.

شكراً لكم جميعاً، والله يوفقكم ويسدد خطاكم.

القسم الأول

نظام التعلّم المفتوح والوطن العربي

نظام التعلّم المفتوح والوطن العربي

الدكتور علي عيسى عثمان

تمهيـــد :

هذه الورقة وأغراضهـا

لقد وضعت جامعة القدس المفتوحة بين يدي القرّاء العرب قبل نهاية ١٩٨٦ سلسلة من ثلاثة كتب للتعريف «بالتعلّم عن بُعْد» كنظام في تعليم الذين لا يستطيعون التفرغ لطلب العلم ولاكتساب المهارات التكنولوجية في الجامعات المألوفة وغيرها من المعاهد العليا.

وكان أول هذه الكتب «مدخل إلى نظم التعلّم المفتوح في التعليم العالي». وهو تعريف عام بخصائص هذا النظام وقدرته على الاستجابة لحاجات الإنسان المعاصر في مواصلة التعلّم، ولحاجات المجتمع الحديث في تنمية قواه البشرية. ويبين الكتاب ما يتميز به النظام المفتوح عن نظام التعليم المدرسي[١] مع ذكر تجارب مختارة من العالم لبيان كيفية تطويع هذا النظام في مجتمعات مختلفة متقدمة ونامية.

كما صدر عن جامعة القدس المفتوحة كتاب موضوعه «الطالب في جامعات التعلّم المفتوح» وكتاب ثالث موضوعه «جامعة القدس المفتوحة ضرورة وطنية وقومية»، يتناول الأول حاجات الطالب الذي لا يستطيع أن يتفرغ لطلب العلم مثلما يستطيع زميله في النظام «المدرسي» بسبب انشغاله بالعمل وبمسؤولياته الاجتماعية وغيرها، كما يتناول تنظيم عمليات انتاج وتوصيل المواد التعليمية لمثل هذا الطالب، واستخدام الوسائط المختلفة (المكتوبة والبصرية مثل الفيديو والسمعية مثل الكاسيت السمعية. . . الخ) في توصيل المعرفة المطلوبة اليه، كما يتناول أيضاً بيان دور المراكز الدراسية القريبة من إقامة الطالب وأدوار من فيها من

---

(١) نفضل استخدام عبارة «النظام المدرسي» للدلالة على النظام الجامعي المألوف الذي يتفرغ فيه طالب العلم لطلب العلم وعلى مدى سنوات معروفة في مكان مخصص (الجامعة أو الكلية أو المعهد العالي. . .) لهذا الغرض. ونفضل هذه العبارة على غيرها من العبارات المتداولة في الغرب مثل **Conventional** أو **residential** لأن لفظة «المدرسة» كانت تدل في التراث العربي الإسلامي على المكان الذي خصص لطلب العلم في مراحله العليا. ووجود مكان معين يتم فيه طلب هذا العلم هو أهم ما يميز النظام الجامعي المألوف عن النظام المفتوح.

مرشدين وموجهين وأكاديميين في عمليات اللقاء مع هذا الطالب وتعلّمه، وفي عمليات تقويمه المرحلية والختامية.

وأما الكتاب الثالث، فبعد أن يبيّن أن التعليم المفتوح هو الوسيلة الفعالة في تعليم وتدريب عشرات الآلاف من رجال ونساء فلسطين المحتلة من الذين لم يتيسّر لهم الالتحاق بالتعليم الجامعي أو التدريب التكنولوجي - يبين بالتالي أن وجود جامعة مثل جامعة القدس المفتوحة هو ضرورة وطنية، وأنه أكثر الردود فعالية للتصدي لآثار الاحتلال الصهيوني في تردي الأوضاع التعليمية في الوطن المحتل. كما يبين كيف يمكن أن تتسع هذه الجامعة لتصير في النهاية جامعة قومية على نطاق عربي.

كانت خطة هذه الندوة أن تختص هذه الورقة الأولى بالتعريف بنظام التعلّم المفتوح تعريفاً عاماً، وبدون النظر في قضايا تطبيقه في الوطن العربي. ولكن بعد صدور هذه الكتب الثلاثة، وتجنباً لتكرار ما جاء فيها، رأيتُ أن تجمع هذه الورقة بين التعريف بنظام التعلّم المفتوح تعريفاً يبرز أهم ما يميزه من خصائص، والتنبيه إلى حال المتعلم العربي كمتعلم، تمهيداً للنظر في اسهام النظام المفتوح في تحسين نوعية التعليم في الوطن العربي، وفي استخدامه في تقدم العرب أفراداً وأمة.

ولذلك، وبعد عرض موجز لخصائص النظام المفتوح، ولقدرته في الاستجابة لحاجات الأفراد ومختلف الفئات في المجتمع، وفي الاستجابة لحاجات المجتمع في تنمية رأس المال البشري فيه - سنحاول أن نبين لماذا كانت مرحلة الطفولة في حياة المتعلم العربي هي المرحلة الحاسمة في حياته التعلمية في جميع مراحلها، ولماذا كانت تلك المرحلة نقطة البداية في تحسين نوعية التعليم في كل مرحلة من مراحله، سواء كانت مدرسية أو جامعية أو غيرها.

ومن خلال ذلك سننبه إلى أهمية القيام بالدراسات التي تكشف لنا عن آثار البيئة العربية في تكوين الإنسان العربي كمتعلم، وفي تكوين قدراته التعلمية. كما سننبه أيضاً إلى معنى الهدر البشري في طاقات الأفراد العرب بفعل البيئة وبفعل الأنظمة التعليمية التي يخضعون لها، وإلى معنى «التربية» في تنمية هذه الطاقات. كل ذلك لقناعتنا بأن الطفولة هي نقطة البداية في الإصلاح التربوي ولقناعتنا بأن هذا الإصلاح لا يحقق أهدافه الاّ إذا كان اصلاحاً شاملاً يبدأ بحياة الطفل في البيت العربي.

وبعد أن طرحنا بعض الأسئلة التي تشير إلى قضايا أساسية في حال التعليم العالي في الجامعات العربية حاولنا أن نبين حجم المشكلة التعليمية في المجتمعات العربية، ولماذا يفرض هذا الحجم اللجوءَ إلى نظام التعلّم المفتوح لرفع مستويات الأفراد العرب في المعارف وفي المهارات، ولبناء رأس المال البشري في هذه المجتمعات.

أولا : الحاجة للتعلّم عن بُعْد

تميز هذا العصر بالنسبة للتعليم بظاهرتين رئيستين :

الأولى ، تزايد الطلب على مقاعد التعلّم في جميع المراحل الدراسية، المدرسية والجامعية والتدريبية. **والثانية** ، سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي واتساع نطاق هذا التقدم ليشمل جميع مجالات الحياة. وصار حجم الطلب على المقاعد الدراسية أكثر بكثير من قدرة المجتمع الاقتصادية على الاستجابة لهذا الطلب بالأساليب التقليدية، أي توفير المباني المدرسية وتجهيزها، وتزويدها بالمعلمين، وبغير ذلك من حاجات الأماكن التعليمية. وكذلك فرض التطورُ السريع والواسع في العلوم وفي التكنولوجيا، وفي الطب والزراعة والهندسة بصورة خاصة ـ تغييرات جذرية في أسلوب الحياة وفي نوعيتها، الأمر الذي فرض بدوره الحاجة إلى التعلّم المستمر لمعايشة هذه التطورات وفهمها والإفادة منها. هذا بالإضافة إلى أن قيام المجتمع بمسؤولياته في تحسين نوعية الحياة لكل فرد من أفراده، ثقافياً ومهنياً وصحياً واقتصادياً، صار قيمةً من القيم التي تلازم معنى «المجتمع الحديث».

وهذان المطلبان : الطلب المتزايد على المقاعد الدراسية في كل مرحلة من المراحل التعليمية، والحاجة لمواكبة التطورات السريعة في العلوم والتكنولوجيا ـ فرضا على «المجتمع الحديث» التفتيش عن أنظمة رديفة للأنظمة التعليمية التقليدية تكون قادرة على تعليم أكبر عدد ممكن من الناس بنفقات أقل من نفقات الأنظمة التقليدية، وقادرة أيضاً على متابعة التقدم العلمي والتكنولوجي وعلى استيعابه في برامجها التعليمية والتدريبية.

وقد شملت هذه البدائل أساليب مختلفة في توصيل العلم والمعرفة امتدت

من مخاطبة جماهير الناس بالراديو وبالتليفزيون في ما ينبغي أن يتنبهوا اليه ويعرفوه لتحسين نوعية حياتهم، إلى انشاء مؤسسات جامعية تؤدي إلى الحصول على شهادات جامعية للراغبين في تحصيل العلم والمعرفة وفي اكتساب المهارات التكنولوجية الحديثة دون أن يتركوا أعمالهم أو مكان اقامتهم من الكبار العاملين. واكتسبت بعض هذه المؤسسات الجامعية شهرة عالمية لأنها نجحت في استيعاب أعداد كبيرة من هؤلاء الكبار بنظام ما صار يسمى «بالتعلّم المفتوح»، ونجحت في الوصول إلى المستويات الأكاديمية العليا في برامجها التعليمية حتى صارت المواد التعليمية لجامعةٍ مثل الجامعة البريطانية المفتوحة تُستخدم في أكبر الجامعات المدرسية. وفي الاتحاد السوفياتي الذي سبق غيره من البلاد في استخدام النظام المفتوح، صار من المألوف أن يتفرغ طالب الجامعة لفترة من المدة المطلوبة للحصول على درجة جامعية، ثم يدخل سوق العمل بعد ذلك ويستكمل المقررات الباقية لتلك الدرجة أثناء عمله.

ولقد استُخدم هذا النظام المفتوح في جميع أنحاء العالم في تدريب وتأهيل المعلمين، للحاجة إلى بقاء المعلم في الصف من جهة، ولضرورة تأهيله تربوياً من جهة أخرى. ومن التجارب الناجحة في هذا المجال برنامج معهد التربية التابع لليونسكو وللأنروا في تأهيل المعلمين في المدارس الفلسطينية، إذ صار هذا البرنامج نموذجاً لتأهيل المعلمين في كثير من البلاد العربية.

واستُخدم هذا النظام في رفع كفاءات الموظفين في أجهزة الدولة وفي الشركات الانتاجية وغيرها، كما استخدم في تعليم الكبار وفي بعض الحالات في تعليم الصغار. وهكذا صار من الصعب التوصل إلى تعريف عام لنظام التعلّم المفتوح يحيط بهذا التنوع في استخدامه.

ومع ذلك فنظام التعلّم المفتوح لا يختلف عن النظام «المدرسي» المألوف في مضمون العلم والمعرفة، أو في مضمون المهارات المطلوبة، ولا يختلف عنه في أغراض التربية. وأما الخصائص التي تميز النظام المفتوح عن النظام «المدرسي» فهي وليدة «بعدِ» الطالب عن المؤسسة التعليمية، ووليدة الحاجة إلى توظيف التكنولوجيا الحديثة في مساعدة هذا الطالب في عمليات التعلّم الذاتي. فالاختلاف الأساسي بين النظامين هو في تنظيم توصيل العلم والمعرفة إلى طالب «بعيد» عن المؤسسة التعليمية لا يستطيع أن يتفرغ لطلب العلم كما يستطيع زميله

في النظام المدرسي.

وأهم الخصائص التي تميز نظام التعلّم المفتوح هي :

١ ـ استخدام الوسائط المتعددة في توصيل العلم والمعرفة، وتشمل الوسائط المكتوبة والبصرية والسمعية.
٢ ـ نظام المؤسسة التعليمية وتنظيمها كمؤسسة «بعيدة» عن الطالب.
٣ ـ نظام تقييم الطالب ومتابعة تدرجه في التحصيل كإجراء تقويمي لتطوير فعالية المؤسسة التعليمية في عمليات تعلمه.

فالاقتصار على المكتوب من هذه الوسائل في غياب زملاء للطالب في طلب العلم من شأنه أن يولد الملل في الطالب، هذا بالإضافة إلى أن ذاك الطالب لا يستطيع أن يتأكد من أن فهمه الشخصي من قراءاته يمثل المطلوب من هذه القراءات دون التعرف على طبيعة فهمه هذا من صدى مناقشاته مع موجّه مختص في مادة هذه القراءات ومع زملائه.

وفي تنظيم توصيل العلم والمعرفة إلى هذا الطالب كان لا بد من أن تضمن المؤسسة التعليمية المسؤولة التي تقوم على نظام التعلّم المفتوح تحقيق أمور ثلاثة :

١ ـ أكبر قدر من التفاعل الفكري والعقلي بين الطالب ومادة التعلّم،
٢ ـ وان يكون مستوى المضمون العلمي لهذه المادة من أعلى المستويات الأكاديمية العالمية،
٣ ـ وأن تعرض هذه المادة بأساليب تنشّط في هذا الطالب قدراته العقلية والفكرية المختلفة وتنمّيها، وتحقق هذه الأغراض التربوية فيه.

وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف صار لا بد أن تستخدم هذه المؤسسة التعليمية الوسائط التعليمية، المكتوبة والبصرية والسمعية، كلاً في مجالات فعاليتها، في إطار كلّي ومتكامل في تعليم موضوع معين.

أما بالنسبة للمحتوى الأكاديمي ومستواه، فصار من الممكن (لعدم الحاجة إلى الارتباط اليومي والمتواصل بين الأستاذ والطلبة في قاعة واحدة محدودة السعة) تكليف مجموعة من الأساتذة المشهود لهم بالكفاءات العالية بوضع البرنامج التعليمي المطلوب في ميدان اختصاصهم، وذلك لضمان وصول ذلك البرنامج

إلى أعلى المستويات العالمية. وصار من الممكن أيضاً اشراك أساتذة آخرين مع هذه المجموعة يمثلون الميادين المتداخلة بهذا البرنامج لينعكس هذا التداخل في بنية البرنامج الداخلية وفي بنية مساقاته ووحداته الدراسية. هذا ولضمان أكبر قدر ممكن من التفاعل بين الطالب وهذه الوحدات الدراسية، صار انتاجها عملاً مشتركاً لفريق واحد يجمع بين الأساتذة الأكاديميين والمربين في التعلّم الذاتي المبرمج والفنيين في المخاطبة الفعالة وفي الإخراج الفني وفي التحرير (المكتوب والمصوّر والمسموع).

ولأهمية الوحدات الدراسية المكتوبة في هذا النظام صار شكل الوحدة وإثراؤها بالصور والرسوم التوضيحية، وأسلوب الكتابة في عرض المضمون فيها، ومطالبة الطالب بالقيام بأعمال ونشاطات معينة ـ صار هذا كله من جملة الوسائل التي لجأ اليها نظام التعلّم المفتوح لإحداث أعلى درجة ممكنة من التفاعل بين الطالب والمادة المطلوبة. وهذه المواصفات للوحدة الدراسية فرضت تنظيماً جديداً لبناء البرامج التعليمية ولانتاج موادها. وبخلاف الكتب الجامعية التي كانت من انتاج عالمٍ واحد (أو أكثر) صار انتاج المواد التعليمية في جامعة مثل الجامعة البريطانية المفتوحة عملاً مشتركاً لفريق كبير من العلماء والمربين والفنيين والمحررين يشتركون فيه من البداية إلى النهاية.

ثم كان من الضروري أن يتدعم هذا التفاعل بين الطالب ومادة التعلّم بتفاعل مباشر بينه وبين اختصاصيين من ذوي الكفاءات العالية والخبرة في مجالات تعلّمه، وبتفاعل مباشر بينه وبين أمثاله من الطلبة. ولهذا الغرض تقيم المؤسسة التعليمية في النظام المفتوح شبكة من «المراكز الدراسية» قريبة من الطلبة فيها موجهون أكاديميون ومرشدون ليجتمع الطالب وزملاؤه بهم في أوقاتٍ خارج أوقات عملهم، ويراجعوا معهم تساؤلات وأسئلة أوحت بها دراستهم لتلك المادة. هذا بالإضافة إلى تنظيم دورات صيفية للمواد التي تقتضي المباشرة في التعليم.

ففي عمليات بناء البرامج التعليمية؛ وفي عمليات استخدام مختلف الوسائط (المكتوبة والبصرية والسمعية مثل الفيديو والصور والرسوم والكاسيت السمعية)؛ وفي عمليات انتاج تلك المواد في أشكال تشد رغبة الطالب في التعلّم، وبأسلوب في اللغة يسهّل عليه الفهم والاستيعاب؛ وبإنشاء مراكز دراسية وتنظيم

دورات صيفية ـ تحاول مؤسسات التعلّم المفتوح إحداث أكبر قدر من التفاعل بين الطالب والعلم ليصير هذا العلم ملكاً ذاتياً له ووظيفياً في ادراكه وفكره وتفكيره، وفي عمله وحياته.

وللتأكد من فعل هذا التفاعل في الطالب أنشأت الجامعات المفتوحة الناجحة نظاماً داخلياً في المتابعة لتقييم برامجها، تولّد منه حوار متواصل بين الطلبة والمؤسسة التعليمية، وتولد منه تطوير متواصل في تحسين بناء البرامج التعليمية وفي كيفية تصميم موادها التعليمية وتوصيلها إلى الطالب.

وغني عن الذِكر أن بعض المهارات لا يُكتسب الا باشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم. فمثلاً لا بد من إشراف مباشر ومستمر في اكتساب مهارات الجراحة الطبية أو مهارات الهندسة التطبيقية، أما بالنسبة لسائر العلوم والمعارف والمهارات فتدل التجارب على أن نطاق التعلّم المفتوح واسع، وأنه يمكن استخدامه في أكثر مجالات العلم والمعرفة.

ولحاجة العاملين في مجالات الصناعة والزراعة والخدمات العامة للتدريب ولاكتساب المعلومات والمهارات التي تتولد من التطورات العلمية والتكنولوجية، نشأ حديثاً نظام يجمع بين التعليم المباشر والتعليم المفتوح، وصار بناء برامج في التدريب والتعليم في مثل هذا النظام فناً يجمع بين ما ينبغي أن يكون تحت الإشراف المباشر، وما يمكن أن يُترك للتعلّم الذاتي. وصار مثل هذا التدريب والتعليم جزءاً لا يتجزأ من تطوير الكفاءات الانتاجية في المصانع وفي الشركات وفي الزراعة وفي مجالات الخدمات المختلفة.

ولنظام التعلّم المفتوح جاذبية خاصةٌ للاقتصاديين، ذلك أنه نظام يستخدم أساليب الانتاج الجماعي ويوفر على الدولة وعلى المجتمع مبالغ ضخمة من جهة، كما يوفر فرص التعلّم المفتوح لجميع فئات المجتمع العاملة من جهة أخرى.

ونتيجة لتوظيف النظام المفتوح لم تعد وظيفة النظام التعليمي فصلَ «الفاشلين» عن «الناجحين» في مراحل معينة في سلم التعلّم كما هو الأمر في نظام التعليم التقليدي، بل صارت وظيفة النظام التعليمي توفيرَ خير الفرص لكل إنسان في المجتمع لتنمية طاقاته وقدراته الشخصية بقدر ما يستطيع، وعلى مدى حياته. إن «الهدر البشري» كما يقاس اليوم، لا يقاس فقط بتحديد نسب

المتعلمين من غير المتعلمين في المجتمع، ولكنه يقاس أيضاً في كل انسان وبقدر ما تعطّل في ذلك الإنسان من طاقات في التعلّم ومن طاقات في اكتساب المهارات اللازمة له على مدى العمر. وهذا الهدر في الأفراد هو في النهاية العامل الحاسم في تخلف المجتمع أو تقدمه. ونظام في التعليم يقوم على تصفية الناجحين من الفاشلين في التعليم، وعلى مواصلة العناية بالناجحين فقط، وإهمال الآخرين، ليس نظاماً متخلفاً فقط، ولكنه نظام يحتقر الإنسان، ولا يتنبه إلى أهمية ما يحمله كل انسان من طاقات في تحسين حياته كفرد، ولا إلى أهمية ادواره في تقدم المجتمع ومصيره. وكان أحد الدوافع في انشاء وتطوير نظام «التعلّم المفتوح» تصحيح ما خلّفه النظام التعليمي التقليدي من أضرار في حياة الأفراد وفي تقدم المجتمع.

ثانيا : حال التعليم في البلاد العربية

١ ـ نقطة البداية في تحسين نوعية التعليم في البلاد العربية.

قد يبدو هذا الجزء من هذه الورقة غريباً في إطار الكلام عن نظام التعلّم المفتوح في التعليم العالي. فماذا يمكن أن تكون علاقة طفولة الانسان، وقبل التحاقه بالتعليم المنظم، بالمرحلة التعليمية العالية والأخيرة في حياته التعليمية؟ وكيف يمكن أن يكون للسنوات الأولى من حياة أطفالنا علاقة بتحسين نوعية التعليم العالي في البلاد العربية؟

نريد أن ندعو في هذا الجزء، وعلى ضوء الأبحاث الحديثة في تعلّم الإنسان، إلى أن الإصلاح التربوي الشامل، أو تحسين نوعية التعليم في أي مرحلة من مراحل التعلّم، المدرسية والجامعية ـ لا يتم إلّا إذا بدأ بتحسين نوعية قدرات المتعلم كمتعلم. وأن نلفت النظر إلى أن هذه القدرات تتشكل في المتعلم في السنوات الأولى من طفولته، وإلى أن هذا التشكل هو الذي سيستمر معه في جميع مراحله التعليمية.

فإذا أردنا تحسين نوعية التعليم في المرحلة المدرسية أو في المرحلة الجامعية، يجب أن نبدأ بمرحلة الطفولة، أي : بمرحلة التشكل الأساسي لقدرات الإنسان العربي التعلمية. ولا يكفي في سبيل تحسين نوعية التعليم في البلاد العربية أن ننظر في ما تقتضيه الأنظمة التعليمية السائدة من تغيير وتطوير. ذلك أن الإنسان

العربي كمتعلم هو نقطة البداية في هذا التحسين. ونقطة البداية في تحسين قدراته كمتعلم تبدأ في سنواته الأولى من حياته.

كان المتعلم إلى عهد قريب هو المتهم في فشله في تحصيل العلم المطلوب وفي اكتساب المهارات المطلوبة. وكان هذا المتعلم، سواء كان طفلاً في المرحلة المدرسية أو شاباً في المرحلة الجامعية، هو المتهم في تقصيره عن تحقيق المستويات المطلوبة في التعلّم وفي اكتساب المهارات المرتبطة بعمليات التعلم. وكانت «العلامة» هي ما يقاس به تقصيره أو نجاحه.

هذا إلى أن كشفت الأبحاث الحديثة في التعلم، وإلى أن كشفت التجارب المقترنة بها، ان قدرات الانسان في التعلّم تكون قد تشكلت فيه ايجابياً أو سلبياً في السنوات الأولى من حياته بفعل البيئة التي ينشأ وينمو فيها. فدماغ الطفل هو الوعاء الذي تتكون فيه أسس «عقليته» وأسس اتجاهاته السلوكية. وفي فترة السنوات الأولى تتشكل مواهبه وقدراته التعلمية وتنمو، وتتشكل اهتماماته وانماط تعامله مع الغير والأشياء. وتسهم تجاربه في هذه السن اسهاماً عميقاً في تكوينه كمتعلم، وتكوين كل شيء فيه امتداداً من حدة بصره إلى فهمه للغة وانتهاء بسلوكه الاجتماعي. وصار البحث في ما يحدث في مسالك قشرة الدماغ المعقدة من أهم الاهتمامات العلمية في دراسة تفاعل الطفل مع بيئته لمعرفة عمليات التعلّم كما تظهر في تلك المسالك.

ولا يزال تشكل ملايين الملايين من خلايا الدماغ العصبية وانتظامها في هذا الشيء الذي نسميه الدماغ البشري سراً من الأسرار. ومع هذا فلقد صار واضحاً انه خلال نمو الطفل في هذه السنوات الأولى يمكن للتجارب التي يمر بها هذا الطفل أن تشكل توصيلات دماغه في أنظمة دائمة غير قابلة للارتداد.

ونتيجة لهذه الأبحاث صارت نقطة البداية في تحسين نوعية التعليم هي تحسين بيئة الأطفال الأولى من أجل توفير خير الظروف لأفضل نمو لطاقاتهم التعلمية ولنمو اتجاهاتهم السلوكية السليمة. فقدراتهم التعلمية وعلى مدى حياتهم تتشكل في هذه المرحلة. ولذلك اكتسبت رياض الأطفال أهمية خاصة في تحسين نوعية التعليم في جميع مراحله. وتوجّه الاهتمامُ إلى تثقيف الوالدين، والأم بصورة خاصة، في كيفية التعامل مع أطفالهم وفي كيفية تنظيم المواقف القادرة على تنشيط طاقاتهم العقلية والحركية والوجدانية.

والآن: ما الذي يفعله البيت العربي، أو بيئة الطفل العربي الأولى، في تشكل طاقات هذا الطفل الفطرية في ادراك ما حوله، وفي التعامل مع ما في بيئته من أشياء ومن بشر؟ وما الذي تفعله هذه البيئة الأولى في تنشيط أو عدم تنشيط هذه الطاقات في الإدراك وفي التمييز بين الأشياء وفي رؤية ما يربط بينها من علاقات في المكان والزمان والشكل والحجم... الخ؟ وما الذي تفعله هذه البيئة الأولى في عمليات اكتساب اللغة وفي عمليات ارتباط هذه اللغة بتدرج هذا الطفل في فهم محيطه، وفي التعبير عن استجاباته لهذا المحيط وعن تساؤلاته واهتماماته وحاجاته؟ وما الذي تفعله في الاعتماد على نفسه أو في الاعتماد على الأم وعلى الكبار من حوله في استكشاف ما يريد معرفته أو مواجهة المشكلات والصعاب وفي التصدي لها؟ الجواب عن هذه الأسئلة وأمثالها هو نقطة البداية ليس في تحسين نوعية التعليم بتحسين نوعية قدرات التعلّم في الطفل العربي فقط، بل في صنع قدرات انسان عربي يكون مستقل الإرادة والتفكير، وقادراً على تحمل مسؤولياته الشخصية والاجتماعية. ونتيجة لهذه الأبحاث الحديثة ولهذه التجارب في تشكل طاقات الإنسان الفطرية، انتقل الاتهام في الفشل في التعلّم من اتهام المتعلم إلى اتهام البيئة التي ينشأ المتعلم وينمو فيها، وإلى اتهام النظام التعليمي الذي يخضع له.

ونتيجة لهذه البصائر في تشكل طاقات الانسان الفطرية تغيّرت وظيفة البيت في تربية الأطفال، كما تغيرت وظيفة المدرسة، أو التعليم المنظم، فتغير هذا التعليم من تلقين العلم الذي يظن الكبار أنه هو العلم المناسب لسن معينة، إلى توظيف عمليات طلب العلم في تنشيط وتنمية قدرات الطفل الفطرية، العقلية والحركية والوجدانية. وصار من أهم وظائف المدرسة تشغيل هذه القدرات بغرض تنميتها، وتربية الاتجاهات الاستقلالية عند الطفل نحو ما يواجهه من مشكلات وصعوبات. وتغيرت على أساس هذا المبدأ وظيفة التعليم من «تعليمِ» مضمون معين إلى كيفية استكشاف هذا المضمون. وبهذا التغير الجذري في وظيفة المدرسة الحديثة صار تشغيل قدرات المتعلم العقلية في الإدراك والتحليل والتصنيف والمقابلة والاستنتاج والحكم على الواقع... الخ هو الأهم في تربية هذا المتعلم. وصار المعنى الغالب على «التربية» تربية هذه القدرات وتنميتها.

وتُجمع هذه الأبحاث والتجارب الحديثة في تعلم الانسان على أن المتعلم

الكبير من الناس إن كان في المدرسة أو في الجامعة هو إلى حد كبير ذلك الطفل الذي تشكلت فيه طاقاته الفطرية في مدارك معينة وفي قنوات عقلية وسلوكية معينة في سنوات حياته الأولى.

ولقد بينت الأبحاث الحديثة أيضاً أن الطفل في المرحلة المدرسية يظل يستجيب لنظام الاستكشاف في التعليم بالفرح وبثقة كبيرة في النفس لأن هذا النظام يتواءم تواؤماً تاماً مع مرونة وتفتح طاقاته الفطرية ووعيه بهذا التفتح، وأن هذه المرونة في الاستجابة تقل فيه كلما تقدم في السن.

٢ ـ تحسين نوعية التعليم ودور الجامعات العربية

لم نتبصر بعد بفعل نظام التعليم السائد في البلاد العربية في تربية (أي في تنشيط وتنمية القدرات العقلية والحركية والوجدانية) المتعلم العربي، طفلاً كان أم راشداً أم كبيراً.

وتحت الضغط الشديد في توفير فرص التعليم لجميع أطفالنا، أو لأكبر عدد منهم، انصرفت جهود البلاد العربية في هذا العصر إلى توسيع القاعدة الاستيعابية للتعليم، وإلى الآن، ظل المعنى الغالب على «التخطيط» في التعليم هو المعنى الكمّي، أو بكلام آخر: يغلب على هذا التخطيط تحديد عدد المباني والفصول الجديدة لاستيعاب الجيل الجديد من أطفال السن المدرسية، وعدد المقاعد وغيرها من المعدات والأجهزة، وعدد الكتب والدفاتر، وعدد المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات والموجهين والموجهات. . الخ، وكانت أعداد الأطفال على مدى هذه الفترة تتزايد بسرعة تفوق امكانيات أكثر البلاد العربية في التوسع. لذا اضطرت هذه البلاد إلى زيادة عدد الأطفال في الصف الواحد، وإلى زيادة نسبة الأطفال إلى المعلمين، وحتى إلى تشغيل المدرسة الواحدة مرتين في اليوم، صباحية ومسائية. ويشير التركيب السكاني لأكثر البلاد العربية ونسبة توالد الأطفال فيها إلى أن هذه المشكلة في الاستيعاب ستظل معنا إلى فترة طويلة.

لا شك أن حال أكثر البلاد العربية التعليمية اليوم أفضل بكثير مما كانت عليه قبل عهد قريب نسبياً من الزمن، عندما كانت فرص التعليم مقصورة على فئة قليلة من الناس. ولكن في أثناء ذلك كان ينبغي أن يصاحب هذا الضغطَ في التوسع الكمي في نظام التعليم الاهتمامُ الجدي في تحسين نوعية التعليم في البيت

وفي المدرسة وفي الجامعة وفي غيرها.

والمسؤول الأول في هذا الاهتمام هو المؤسسات الجامعية والعلمية. فهذه المؤسسات تقوم في المجتمع وتوجد فيه لتوضيح رؤيتنا للواقع ولتعميق بصائرنا فيه وفي آثاره في مصيرَينا كأفراد وكأمة. هذا بالإضافة إلى واجباتها في تربية وتدريب القيادات في مختلف مجالات العلم والمعرفة والتكنولوجيا الحديثة. وفي الحاضر العربي بصورة خاصة، كان ينبغي أن تكون دراسة الواقع في أبعاده المختلفة، وبيان كيفية تنمية ثروات العرب البشرية لتحقيق أهداف الأمة من أهم ما انشغلت به الجامعات العربية.

كان ينبغي في أثناء عمليات التوسع الكمي في النظام المدرسي أن تكون هذه الجامعات، وكليات التربية وكليات العلوم الاجتماعية فيها بصورة خاصة، قد أحدثت الوعي اللازم بآثار بيئة الأطفال العرب في تشكيل طاقاتهم الادراكية والعقلية، وفي تشكيل اتجاهاتهم الأساسية، وقد أحدثت الوعي اللازم في آثار نظام التعليم في المرحلة المدرسية في أطفالنا، وفي آثار الأدوات التعليمية من كتب مدرسية وغيرها فيهم. كما كان ينبغي أن تبين لنا الجامعاتُ على ضوء هذه الدراسات طبيعة البرامج الملائمة في تربية المعلمين وتدريبهم للقيام بأدوارهم في عمليات التربية والتعلّم هذه الآثارَ سواء في تنظيم المواقف التعلمية القادرة على تنشيط قدرات أطفالنا الادراكية والعقلية وعلى تنمية هذه القدرات، أو القادرة على توليد ثقة هؤلاء الأطفال بهذه القدرات وبالاعتماد عليها في عمليات الاستكشاف والتصدي للصعوبات.

وكان ينبغي أن تبين لنا هذه الجامعات آثار تعاملنا مع الصغار في البيت وفي المجتمع وفي المدرسة وفي مختلف المواقف - في توليد وفي ترسيخ اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو قدراتهم في عمليات تعلمهم، وفي عمليات تفاعلهم مع الأشياء ومع الآلات، وفي عمليات تفاعلهم مع سائر الناس إن كانوا من ذوي القربى أو من غيرهم من الصغار والكبار، أو من الأغنياء والفقراء، وأهل الجاه وغيرهم من عامة الناس، وفي عمليات تفاعلهم مع الجماعة والمجتمع وادراكهم لأدوارهم في حياة الجماعة والمجتمع... إلى آخر ما هنالك من اتجاهات تتولد وتترسخ في الصغر، وتصير هي ما يميز انساناً عن انسان آخر.

والقضايا التي كان ينبغي أن تلتقطها جامعاتنا من البيئة ومن المدرسة وتبين

فعلَها في تربية أطفالنا وفي تشكل قدراتهم العقلية، وفي تكوين اتجاهاتهم وشخصياتهم كثيرة. وليس الغرض حصرها. إذ تمتد من فعل البيئة الأولى إلى فعل كتاب معين في موضوع معين في مرحلة معينة، وإلى فعل تعامل المعلم مع الأطفال في موقف معين، كما تشمل أيضاً فعل النماذج البشرية التي يقلدها الناس في المجتمع والتي هي من أهم مصادر التقاط أطفالنا لمعاني الحياة ولالتقاطهم لطموحاتهم الفردية فيها ولأساليب السعي وراءها.

كل هذا بالإضافة إلى دراسة طبيعة الأنظمة التعليمية السائدة في البلاد العربية، من الأنظمة المدرسية إلى الأنظمة الجامعية، ودراسة فعلها في عمليات التعلّم بغرض تغييرها أو تطويرها.

وتبقى بالإضافة إلى التقييم التربوي لهذه الأنظمة (وهذا من أصعب الأمور دراسةً لأنه ينبغي أن نبدأ بفعل البيئة البيتية في أطفالنا كما أشرنا اليه) أمور كثيرة في هذه الأنظمة يجب أن ندرسها تمهيداً لتوضيح الرؤية في عمليات تحسين نوعية التعليم على المستوى المدرسي والمستوى الجامعي. ومن هذه الأمور مثلاً لا حصراً:

* هل يملك المسؤولون عن نظام التعليم (المدرسي أو الجامعي) المؤهلات اللازمة لادراك قضايا التربية والتعليم في ذلك النظام والتصدي لها؟ وهل يمكن أن يملكوا هذه المؤهلات بدون القدرة في استخدام اللغات (وأهمها الانكليزية) التي تصدر بها الأبحاث الجديدة في التعلّم وفي التربية أولا؟ أو بدون القدرة في توظيف ذلك في عمليات التغيير والتطوير؟
* وهل يصلح الجهاز الإداري والبيروقراطية السائدة لاستيعاب التغيرات المطلوبة؟
* وإذا تقرر مثلاً تغيير الكتب المدرسية، فمن يكلَّف بتغييرها؟

وهل هؤلاء مؤهلون لهذه العمليات الخطيرة؟

وأسئلة مماثلة وكثيرة حول التعليم الجامعي. فهل يجوز مثلاً أن يكلف بالتعليم الجامعي وبالبحث العلمي من نال شهادة الدكتوراه بمجرد القيام ببحث معين في موضوع معين؟ وهل يجوز أن تنال طالبة درجةَ الماجستير في علم السكان من جامعة أردنية ولم تقرأ الدراسات الديمغرافية عن الأردن وفلسطين ولم تسمع بها؟ وإذا كان الخريجون من كليات الجامعة المختلفة هم «المخرَجات» التي تقيِّم بها

نوعية التعليم في جامعاتنا، فهل من المشروع أن نسأل مثلاً :

* هل يجوز لكلية ككلية التربية أن تخرّج طلبة لا يعرفون كيف يقيّمون الكتاب المدرسي؟ لا يدركون عيوبه التربوية، ولا عيوب لغته وأساليبه في المخاطبة وفي الإثارة؟ ولا يعرفون كيف يربطون مواضيعه بالواقع أو بما يستجد من علوم؟

* وهل يجوز لكلية العلوم الاجتماعية أن تخرج طلبة لا يعرفون المجتمع العربي، ولا مشاكل التنمية في بلدهم أو في البلاد العربية؟

* وهل يجوز لكلية الطب أن تخرج طلبة لا يعرفون التقاليد السائدة والمرتبطة بالصحة وبالمرض وممارسةِ الناس لها؟

* وهل يجوز لكلية الهندسة أن تخرج طلبة لا يعرفون صلة المناخ أو صلة الحضارة العربية الإسلامية بالتصميم للسوق العربية؟

* وهل يجوز لكلية الشريعة أن تخرج طلبة لا يعرفون آثار البيئة البيتية أو آثار التاريخ العربي الاجتماعي والسياسي في تكوين قيم وأخلاقيات الناس في المجتمع؟

وهكذا. هذه أمثلة من مجموعات من الأسئلة التي يطرحها واقع التعليم الجامعي عندنا. وكلها أسئلة مشروعة ومستمدة من الوظائف المتوقعة والمطلوبة من الجامعة. وفي التصدي لها تظل حجة الأساتذة الجامعيين بالقيود المفروضة عليهم غير مقبولة. ومع أننا ضد أي تدخل في الحرية الأكاديمية للأساتذة، الاّ أن هذه القيود المشار اليها لا تمنع من القيام بمثل هذه الدراسات، ولا تمنع من اعادة بناء المناهج الجامعية وربط هذه المناهج بحاجات الواقع العربي.

٣ - حجم المشكلة التعليمية

من الدراسات الموثوق بها والتي تبين الحجم الكمّي للمشكلة التعليمية في البلاد العربية كما تطور في العقدين الأخيرين، وكما يُتوقع أن يكون في عام ٢٠٠٠، تلك الدراسات التي تقوم بها منظمة اليونسكو إما في تقاريرها الدورية إلى مؤتمرات وزراء التربية العرب، وإما في دراسات متخصصة عن جانب من جوانب التعليم في البلاد العربية. ومن الدراسات الممتازة عن حال التعليم العالي

في هذه البلاد وعن مستقبله دراسة الأستاذ عمر م. عثمان التي قام بها بتكليف من منظمة اليونسكو تحت عنوان «آفاق تنمية التعليم العالي في المنطقة العربية حتى عام ٢٠٠٠». وقد نشرت مترجمة عن الانجليزية في ١٩٨٤.

ولأغراضنا في هذه الورقة نقتصر على اقتباس بعض الحقائق الكبرى التي تبرز في هذه الدراسة وتبين الحاجة الملحة إلى جامعة عربية مفتوحة.

تبين هذه الدراسة أن الطلب على مقاعد التعليم العالي سيرتفع في عام ٢٠٠٠ إلى خمسة أضعاف ما كان عليه عام ١٩٨٠. فالمتوقع أن يرتفع هذا الطلب من ١,٣ مليون عام ١٩٨٠ إلى ٦,٢ مليون عام ٢٠٠٠. وهذه ظاهرة طبيعية بعد أن تكون القاعدة التعليمية في المرحلة المدرسية قد اتسعت لتستوعب اعداداً أكبر من أطفال هذه المرحلة.

وتبين هذه الدراسة أيضاً أن عدد الأساتذة المطلوبين للتعليم العالي عام ٢٠٠٠ سيصل إلى ٣٤٤,٠٠٠ استاذ إذا كانت نسبة الأستاذ للطلبة واحداً إلى ١٨ طالباً. وهذه نسبة عالية جداً إذا قيست بالنسب في الدول المتقدمة وحتى النسب في بلدان العالم الثالث.

هذا، ومع التقدم الكبير في زيادة اعداد المقيدين في التعليم العالي في البلاد العربية (من ١٦٠,٠٠٠ عام ١٩٦٠إلى ١,٣ مليون عام ١٩٨٠) لم تكن نسبة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٦ و ٢٣ من المقيدين في التعليم العالي أكثر من ٠,٨٪ من سكان المنطقة أي بمعدل ٨١٥ طالباً لكل ١٠٠,٠٠٠ نسمة، وإذا استثنيت مصر من هذه النسبة فينخفض هذا المعدل إلى ٢٣٠ لكل ١٠٠,٠٠٠نسمة. (ص ٢٢ ـ ٢٣).

ويتوقع الأستاذ عمر أن يرتفع مجموع التكاليف السنوية للتعليم العالي في البلاد العربية من ١,٢ مليار دولار أميركي عام ١٩٨٠ إلى ٥,٢ مليار عام ٢٠٠٠ بأسعار ١٩٧٧. وأن ترتفع نسبة تكاليف التعليم العالي من مجموع تكاليف التعليم ككل من ١٣,٤٪ عام ١٩٨٠ إلى ٢٦,٤٪ عام ٢٠٠٠. (ص ٤٠).

وفي بلد واحد كالأردن مثلاً نجح في امتحان الشهادة الثانوية العامة ٣٤٩٨٢ طالباً وطالبة في عام ١٩٨٦، ولا تستطيع الجامعات الأردنية أن تستوعب أكثر مـن ٦٠٠٠، أي في حدود ٥٥٪ ممن كانت معدلاتهم ٧٠٪ فأعلى.

وهذه الحقائق مجتمعة تدل على أنه حتى لو اتسعت قاعدة التعليم العالي الاستيعابية، واستجابت للطلب المتزايد على المقاعد في هذا التعليم، فإن الغالبية العظمى من رجال ونساء العرب سوف لا تتيسر لهم فرص التعليم العالي أو التدريب في المستقبل المنظور ـ هذا إذا ظل النظام الجامعي «المدرسي» هو النظام الوحيد للقيام بمهمات هذا التعليم والتدريب.

ثم إذا أضفنا إلى هؤلاء المحرومين:

١ ـ اعداد الذين تخرجوا من المرحلة الثانوية في أثناء العشرين سنة الماضية ولم تتيسر لهم فرص التعليم العالي أو التدريب،
٢ ـ واعداد فئة الذين تسربوا من المرحلة المدرسية، ولم يتيسر لهم التدريب المهني، أو استكمال المرحلة الثانوية ومتابعة تعليمهم بعد ذلك،
٣ ـ واعداد فئة الذين تخرجوا من الجامعات أو من المعاهد العليا، ولم يتيسر لهم تجديد معارفهم ومهاراتهم على ضوء ما يستجد من علم ومعرفة في ميادين اختصاصهم.

وأضفنا إلى هؤلاء جميعاً المواطنين العاديين من العرب من آباء وأمهات، ومن عمال ومزارعين، ومن مستخدمي الخدمات العامة ـ والذين لم يتيسر لكل فئة منهم الحد الأدنى من المعارف ومن المهارات اللازمة لمواكبة التطورات في أنماط المعيشة في هذا العصر، عندئذ نرى أن النظام «المدرسي» المألوف لا يستطيع أن يستوعب هذه الأعداد أو يستجيب لحاجات هذه الفئات المختلفة في المجتمع. ولا مفر عندئذ من اللجوء إلى نظام آخر قادر على:

١) استقطاب أكبر عدد ممكن من هذه الأعداد،
٢) والاستجابة لحاجات هذه الفئات التعلمية.

وكان النظام المفتوح هو الاختراع الذي لجأت اليه مختلف الدول، المتقدمة والنامية، للتصدي لمثل هذه المشكلة الضخمة.

ولم تقتصر منافع النظام المفتوح على فتح فرص جديدة في التعلّم أو في التدريب لأعداد كبيرة من أفراد المجتمع وعلى الاستجابة لحاجات الفئات المختلفة فيه، بل أسهم النظام أيضاً اسهاماً ايجابياً في تحسين نوعية التعليم وفي تحديث محتواه وربطه بما يفرزه الواقع من مشكلات تعليمية وتدريبية. وكما أشرنا اليه من

قبل صار من الممكن في هذا النظام تجنيد أعلى الكفاءات المتوفرة لتصميم برامج التعليم المختلفة، وللوصول بموادها التعليمية إلى المستويات العالمية، ولاخراجها اخراجاً تربوياً وفنياً يضمن درجة عالية من التفاعل بين الطالب وتلك المادة. فمثلاً، بدلاً من أن يكون انتاج المواد التعليمية في ميدان من ميادين العلم والمعرفة منوطاً بعدد كبير من الأساتذة موزعين على مختلف الجامعات الكثيرة في الوطن العربي، أو بدلاً من أن تُستورد هذه المواد من مجتمعات أخرى ـ يصير من السهل في النظام المفتوح تكليف جماعة صغيرة نسبياً من الأساتذة العرب المشهود لهم بالكفاءات العالية بتصميم البرامج التعليمية في ميدان اختصاصهم، وبانتاج المواد التعليمية المطلوبة (بمشاركة المربين والفنيين) في ذلك الميدان.

وإذا تذكرنا العدد المطلوب من الأساتذة الجامعيين للوطن العربي عام ٢٠٠٠، وأردنا أن نربط مضمون التعليم العالي بالواقع العربي من جهة، وأن نصل به إلى المستويات العالمية من جهة أخرى ـ فإن اجراء تكليف مثل هذه الجماعات الصغيرة من ذوي الكفاءات المشهود لها من الأساتذة لا مفر منه إذا أردنا الا يستمر مستوى التعليم العالي في الوطن العربي في التدهور.

ثالثاً: استراتيجية عربية في توظيف التعليم

١ ـ أولويات هذه الاستراتيجية وأهدافها

بالإضافة إلى أنواع الدراسات الأساسية التي أشرنا إلى بعضها، وبالإضافة إلى اعادة بناء البرامج التعليمية في كليات الجامعة المختلفة لتصير أكثر ارتباطاً بالواقع العربي ـ لا بد امام حجم المشكلة التعليمية الكمي من تحديد الأولويات. وفي ضوء حاجات التنمية في البلاد العربية، فالأولويات التي تفرض نفسها هي تلك التي تتعلق بالفئات العاملة والانتاجية في الوطن العربي. وهذ هي:

* فئة الذين هم على باب الدخول في سوق العمل ومن ثمّ تحمّل المسؤوليات الاجتماعية.
* فئة الذين كانوا قد دخلوا سوق العمل وتحملواالمسؤوليات الاجتماعية في أثناء العقود الأخيرة، وما زالوا في سوق العمل.

يشكل أفراد هاتين الفئتين جمهور القوى العاملة والانتاجية في المجتمع

العربي، ويشكلون الأكثرية من الآباء والأمهات الذين لا يزال أولادهم في سن الطفولة. ويمكن تقسيم هؤلاء جميعاً بالنسبة لحاجاتهم التثقيفية والتعلمية والتدريبية إلى ما يلي:

* فئة الأميين.
* فئة الذين تسربوا من المرحلة المدرسية قبل نهاية المرحلة الثانوية، لكنهم يستطيعون استخدام القراءة في التعليم.
* فئة الذين أتموا المرحلة الثانوية ولم تتيسر لهم فرص في التعليم العالي أو التدريب العالي.
* فئة الذين تخرجوا من المعاهد العالية وفئة الذين تخرجوا من الجامعات وصاروا بحاجة إلى تجديد معارفهم ومهاراتهم.

لكل فئة من هذه الفئات حاجاتها الخاصة بها في التعلّم وفي التدريب. ومن هؤلاء من يستطيع أن ينتقل إلى فئة أعلى إذا تيسرت له فرص التعلّم أو التدريب. ولكن المتوقع أن تظل الأكثرية من كل فئة من هذه الفئات على حالها وعلى مستواها الذي يميزها في المعارف وفي المهارات ـ هذا إذا لم يتيسر لها التعلّم أو التدريب دون أن تضطر إلى ترك أعمالها وترك مكان اقامتها. هذا هو الشرط الذي فرض التفتيشَ عن نظام في التعليم وفي التدريب يختلف عن النظام «المدرسي» الذي يضطر المتعلم فيه أن يترك عمله ويتفرغ للتعلم. لذا كان نظام التعلّم عن بُعْد.

٢ ـ جامعة عربية مفتوحة واحدة

كنا في مناسبة سابقة [١] قد وضعنا تصوراً كلياً لجامعة عربية مفتوحة تستجيب لحاجات الأفراد في الوطن العربي ولحاجات التنمية فيه، وتقوم من جهة أخرى على نظرة الاسلام إلى الإنسان، النظرة التي جعلت طلب العلم والمعرفة على مدى الحياة ركناً أساسياً من أركان التوحيد والإيمان، وجعلت تسخير ما خلقه الله تعالى في السموات وفي الأرض غاية من الغايات التي وُجد من أجلها الانسان.

(١) مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة «تهيئة الانسان العربي للعطاء العلمي» تحت عنوان «المؤسسات التعليمية غير التقليدية» من ص ٣٠٧ ـ ٣٢٩. ونشرت ثانية في كتاب علي عيسى عثمان «فلسفة الاسلام في الانسان» دار الآداب، بيروت ١٩٨٦ ص ٥١ ـ ٨١ تحت عنوان «الاسلام وتوظيفه في تنمية القوى البشرية».

حينئذٍ حاولنا أن نبين أن خروج الأمة العربية من حال التخلف سيتوقف إلى درجة كبيرة على رفع مستويات أكبر عدد ممكن من أفرادها في العلم والمعرفة وفي المهارات؛ وأن مشاركتها في التقدم الانساني والعالمي ستتوقف إلى درجة كبيرة على اكتشاف نظرة القرآن الكريم إلى الانسان من جديد، واكتشاف ما تحمله هذه النظرة من طاقات انسانية اخلاقية، ومن طاقات فلسفية وعلمية، ومن طاقات عمرانية تقدمية.

فحاولنا من جهة أن نبين ضخامة حجم المشكلة التعليمية كميّاً، وأن نبين من جهة أخرى أن خير ما يمكن أن تتوجّه به هذه الأمة هو ما تحمله تلك النظرة إلى الانسان من طاقات مقارنةً بما تحمله النظرات الاخرى القديمة والحديثة.

وركزنا من الناحية الكمية على بعض الحقائق الكبرى التي تمثل حجم المشكلة التعليمية في الوطن العربي لبيان أهمية هذه الحقائق في التصدي الجدّي لهذه المشكلة. فذكرنا أن المجتمع العربي في تركيب سكانه مجتمع فتيّ، بمعنى أن ما يقرب من ٥٠٪ من سكانه هم من الأطفال (الطفولة تنتهي بسن الثامنة عشرة في التعريف العالمي). **وثانياً**، أن المجتمع العربي مجتمع أميّ ليس بمعنى الأمية في القراءة والكتابة فقط، ولكن بمعنى الأمية في المعارف وفي المهارات التي تقتضيها المعيشة في هذا العصر التكنولوجي. **وثالثاً**، أن المجتمع العربي مجتمع فقير في الكفاءات العليا، فذكرنا أنه حتى مصر التي سبقت جميع البلاد العربية في انتاج هذه الكفاءات، ما زالت بحاجة إلى مئات الآلاف من مختلف الكفاءات العالية لتنفيذ خطتها التنموية الحالية.

ويتوقف نجاح نظام «التعلّم عن بُعْد» في تعلم فئة من الفئات المذكورة، إلى درجة كبيرة، على معرفة حاجاتها وعلى بناء نظام تعليمي يستجيب لهذه الحاجات من جهة، وعلى تصميم وبناء المواد التعليمية المناسبة لاستعدادات هذه الفئة في الفهم وفي التعلّم،والقادرة على احداث أعلى درجة ممكنة من التشويق للتعلّم ومن التفاعل مع المادة التعليمية.

وكان من أهم ما قدمه «نظام التعلّم المفتوح» في هذا المجال هو توضيح أن معرفة حاجات فئة معينة، وتصميم البرامج التعليمية المناسبة لاستعداداتها التعلمية لا بد وأن يكون عملاً مشتركاً يشترك فيه علماء يمثلون مختلف ميادين العلم والمعرفة العلمية والاجتماعية، ومربون اخصائيون في المخاطبة الفعالة، وفنيون ومخرجون

يعرفون فنون التشويق وفنون التوضيح في نقل فكرة أو نقل مجموعة من المعلومات لجمهور معين.

والآن، إذا عدنا إلى فئات المتعلمين بغرض معرفة حاجات كل منها، وبغرض معرفة استعدادات كل منها، تمهيداً للنظر في البرامج وفي الوسائط التعليمية المناسبة لها ـ فإنه يمكن رؤية هذه الفئات في واقع البلاد العربية كما يلي:

أولاً: جمهور الكبار في المجتمعات العربية من آباء وأمهات ومواطنين في المجتمعات المحلية وفي المجتمع الكبير، وحاجة الأكثرية من هذا الجمهور إلى التثقيف اللازم لتحسين تربية أطفالهم، ولتحسين أمورهم الصحية وأمورهم المنزلية، ولتنمية مجتمعاتهم المحلية في الانتاج (الزراعي وغيره) وفي التعاون الانتاجي والاستهلاكي إلى آخر ما هنالك من مجالات.

والوسيلة في هذا التثقيف من نوعين: نوع يعتمد على استخدام وسائل الاعلام العامة من اذاعة صوتية وتليفزيونية (والآن الفيديو والكاسيت الصوتية)، ونوع آخر يعتمد على الإرشاد المباشر من قبل الموظفين العاملين في الإرشاد الزراعي، والاجتماعي والصحي وغيره.

ولأن هذا الجمهور هو الأكثرية في كثير من البلاد العربية، كانت نوعية البرامج التثقيفية بواسطة وسائط الاعلام العامة، ونوعية العاملين مع الناس من مختلف وزارات الانتاج والخدمات وإعدادهم ـ من أهم ما يجب أن تعنى به البلاد العربية. وهنا يجب أن نؤكد مرة أخرى أن انتاج هذه البرامج، وانتاج برامج تدريب هؤلاء العاملين يجب أن يكون عملاً مشتركاً يمثّل فيه التربويون، كما يمثّل فيه المخرجون الفنيون في استخدام الوسائط البصرية والسمعية والمكتوبة في المخاطبة.

ثانياً: جمهور الكبار من القادرين على استخدام القراءة والكتابة كوسيلة أخرى غير الوسائل البصرية والسمعية في عمليات التعلّم وهم الذين قسمناهم إلى ثلاث فئات تعلمية أعلاه.

وهذه الفئة من الكبار العاملين في المجتمع، وبفئاتها الفرعية، هي التي وُضع نظام التعلّم المفتوح من أجلها. وهذا النظام ـ وكما حاولنا أن نبين مميزاته وخصائصه كما تظهر في تصور البرامج التعليمية والتدريبية المناسبة، وفي انتاج

المواد التعليمية الفعالة، وفي تنظيم وإدارة توصيل العلم والمعرفة ـ هو «الآلية» المجربة في تعليم هذه الفئة (بتعليم فئاتها الفرعية).

وقد يقتضي حجم الفئة وضعَ خطة مرحلية تبدأ في المرحلة الأولى بالعناية بجميع أهل هذه الفئات الفرعية الثلاث، ولكن باستيعاب اعداد محدودة من كل فئة تمهيداً للتوسع في هذا الاستيعاب، أو وضع خطة مرحلية ثالثة تبدأ بالتعليم وبالتدريب في مجالات علمية وتدريبية معينة لشدة الحاجة إلى الكفاءات فيها، تمهيداً للتوسع في مجالات أخرى. لكل من هذه البدائل الثلاثة حسناته، ويتوقف اختيار واحد منها ـ بالإضافة إلى الإرادة السياسية ـ على الامكانات البشرية والمادية المتاحة عند تنفيذ ذلك البديل، وعلى أولويات البلاد العربية في التنمية.

والآن ومع التفاوت الكبير بين البلاد العربية في القدرة على استيعاب الأطفال في المرحلة المدرسية، وعلى استيعاب خريجي المرحلة الثانوية في المعاهد العليا والجامعات، فإن دراسات منظمة اليونسكو التحليلية تدل بالنسبة للوطن العربي ككل على ما يلي :

* ان الأكثرية من الشباب في الوطن العربي من الذكور والاناث، ستدخل سوق العمل، وستتحمل المسؤوليات الاجتماعية (الزواج وبناء الأسرة مثلاً) وهي لم تكتسب الحد الأدنى من تلك المعارف والمهارات اللازمة لها في نمط المعيشة الذي تطور في هذا العصر.
* ان اعداد الذين تيسر لهم اتمام المرحلة الثانوية، وان كانوا قلة قليلة في تركيب المجتمع العربي، ستظل في ازدياد مطّرد، وان الجامعات «المدرسية» المألوفة، وان كثرت أو توسعت، لن تستطيع استيعاب أكثر من نسبة معينة من هؤلاء.
* وان التوسع في الجامعات «المدرسية» المألوفة سيحتاج بالإضافة إلى التكاليف الكبيرة في المباني والمعدات والأجهزة والمرافق الجامعية ـ اعداداً كبيرة جداً من الأساتذة والمدرسين.

وهكذا لم تعد القضية قضية ضرورة أو عدم ضرورة انشاء وتوسيع نظام مفتوح في التعلّم للوطن العربي وإنما صارت الإسراع في بناء هذا النظام ليشمل مختلف البلاد العربية.

والذي حاولنا أن نشير اليه في هذه الورقة هو أن الكفاءات الخلاقة المطلوبة لتصور البرامج الجامعية (وغيرها من البرامج) ولترجمتها إلى كتب ومواد تعليمية تربط التعليم بحاجات الوطن العربي وبواقعه من جهة، وتصل بها إلى المستويات العالمية من جهة أخرى ـ ما زالت كفاءات نادرة جداً في مختلف ميادين العلم والمعرفة، الأمر الذي يقتضي تجميع هذه الكفاءات في مؤسسة عربية مركزية لنظام التعليم العالي المفتوح، تكون بمثابة المؤسسة الأم، وتمتد لها فروع في جميع البلاد العربية، فروع تتمتع بمرونة في التطبيق تتناسب مع بيئة وظروف كل بلد من هذه البلاد.

تعقيب (١)

الدكتور محمد ابراهيم كاظم

ان الدراسة التي استمعنا اليها دراسة جادة، ذلك أنها تمسّ قضية أساسية من قضايا الأمة العربية وقضايا العصر الحديث. ولا شك أن الدكتور علي عثمان قد بذل جهداً يُحمد عليه ونجح في تحقيق مراده.

ووفق ما ذكره الكاتب، فقد كانت خطة الندوة أن تكون هذه الدراسة تعريفا عاما بنظام التعلّم المفتوح. ولكن في ضوء الجهود الحميدة لجامعة القدس المفتوحة وبعد اصدارها ثلاثة كتب للتعريف بالتعلّم المفتوح، فقد رأى الكاتب أن تتضمن ورقته إبراز خصائص نظام التعلّم المفتوح وكذلك «التنبيه الى حال المتعلم العربي كمتعلم، تمهيداً للنظر في اسهام النظام المفتوح في تحسين نوعية التعليم في الوطن العربي وفي استخدامه في تقدم العرب أفراداً وأمة».

وهكذا وضعت الورقة لنفسها اطارا مترامي الأطراف، فاتجهت الى الاسهاب في الاستطراد وتناول موضوعات رغم أهميتها، كان يكفي الاشارة اليها في مثل هذه الندوة، بحيِّزها المحدود عن التعلّم عن بُعْد.

كذلك اتجهت الدراسة الى حماس غير مطلوب للتعلم عن بُعْد حتى ليخيل للمرء أحيانا أننا قد وجدنا الحل لمشكلاتنا التعليمية بل والاجتماعية والحضارية. ففي الصفحة ٣ كما أشرنا تتحدث الدراسة عن النظام المفتوح وتحسين نوعية التعليم في الوطن العربي وفي استخدامه في تقدم العرب أفرادا وأمة. وفي الصفحة ٨ تتحدث الدراسة عن أن أحد دوافع انشاء وتطوير النظام «هو تصحيح ما خلّفه النظام التعليمي التقليدي من أضرار في حياة الأفراد وتقدم المجتمع».

كذلك تتحدث الدراسة في الصفحة ٣ عن حجم المشكلة التعليمية الذي يفرض اللجوء لنظام التعلّم المفتوح لرفع مستويات الأفراد العرب في المعارف والمهارات وكأن حجم المشكلة مرتبط بنوعية النظام التعليمي فقط.

وتتحدث الدراسة عن حجم الطلب على المقاعد الدراسية وأنه أكبر من الطاقة الاقتصادية للمجتمع، وأننا نعالجه بالنمو الكمّي وكأن التعلّم عن بُعْد لا يمكن أن يكون نموا كميا، ودون تحليل لدوافع زيادة الطلب على المقاعد الدراسية وهل هو طلب لمستويات أعلى من التعليم على نطاق أوسع، أم هو توجه للحصول

على الشهادة تعبيرا عن العزوف عن أعمال انتاجية لا يحظى أصحابها بميزات أصحاب الشهادات. ومع ذلك تحدد الورقة في الصفحة ٥ «أن النظام المفتوح لا يختلف عن النظام المدرسي المألوف في مضمون العلم والمعرفة أو في مضمون المهارات المطلوبة، ولا يختلف عنه في أغراض التربية .. بل ان الاختلاف الأساسي هو في تنظيم توصيل العلم والمعرفة الى طالب بعيد عن المؤسسة التعليمية لا يستطيع أن يكون متفرغاً»، وكم وددنا النص على أن يستفيد هذا الطالب غير المتفرغ من تعليمه المفتوح في رفع كفاءته في موقعه وعمله أكثر من مساعدته على الانتقال الى أعمال غير حقيقية أو أعمال تكون الحاجة اليها محدودة نسبيا. الا أنه يُحمد للورقة التأكيد على أن التعلّم عن بُعْد لا يعني اغفال أهمية التفاعل بين الطالب ومادة التعليم بتفاعل مباشر بينه وبين اختصاصيين من ذوي الكفاءات العلمية والخبرة، وبينه وبين زملائه الطلاب عن طريق شبكة من المراكز الدراسية القريبة من الطالب ودورات صيفية للمواد التي تقتضي المباشرة في التعليم.

كما يحمد للدراسة أنها تقوم على مجموعة من حقائق العالم العربي المعاصر مثل الزيادة في السكان وعدم القدرة على إمداد المجتمعات العربية بما تحتاجه من خريجي التعليم الجامعي لعدم توفر الجامعات، وعدم توفر الامكانات البشرية ولا المادية للتوسع في انشاء الجامعات بصورة تفي بالغرض. والتأكيد على المفهوم الحديث نحو فتح مجالات التعليم للمتفرغ وغير المتفرغ، القادر وغير القادر، وهي الفئات التي دون تعلم عن بُعْد سوف تحرم من التعليم الجامعي والفوائد المجتمعية المترتبة على ذلك.

وقد يكون من المفيد في هذه المرحلة أن نطرح للمناقشة مفهوماً للتعليم والتعليم الجامعي بهدف تحديد الممارسات التي تدخل في نطاقه، سواء تمّ التعليم عن بُعْد وانتشر طلابه على ساحة جغرافية عريضة أم تمّ وقد احتشدوا في مكان محدد.

وطبيعي أننا لا نتحدث عن أشكال مدرسية أو جامعية جوفاء، فلسنا في حاجة الى أن نقنع أحدا بأن حاجتنا تتجاوز ذلك حتى ولو كانت هذه الأشكال الجوفاء الضارة أحيانا أنماطا مستقرة وقائمة في كثير من المواقع العربية التي تصبر عليها مع أنها في أشد الحاجة الى تعليم عام وجامعي يحقق أهدافها.

ونقطة البدء لدينا هي أن التعليم والجامعة لا يكونان الا منتميين. وفي

حالتنا يكون الانتماء الى الوطن العربي والى الثقافة الاسلامية والى العالم المعاصر الذي هو بدوره جزء من تراث انساني وحضارة رفعت مشعلها جيلا بعد جيل ثقافات وحضارات انسانية متعاقبة تتجه الى غد لم تصبح ملامحه معلومة بصورة نهائية قبل أن يصبح هذا الغد حاضراً.

بهذا التحديد في الانتماء يكون ارتباط أهداف التربية والتعليم والجامعة بأهداف المجتمع، المجتمع الذي هو هذا التفاعل المركّب بكل مقوِّماته وعناصره المرتبطة بالعروبة والاسلام ونماذج الفكر المعاصر على اختلافها بموروثاته من الماضي وعطاءاته من الحاضر وتوجهاته لمستقبل تصنعه أفكار وأحداث الحاضر.

وطبيعي أن يكون بين المدارس والجامعات أينما كانت ووقتما تكون أرضياتٌ مشتركة من حيث الشكل والمضمون والغاية، بحيث يكون متفقا عليه أن اصطلاح «مدرسة» وكذلك «جامعة» يعني شيئا محددا مهما اتسع وتطور واتخذ صيغا متنوعة. ولا بد أن نتفق على أن أي «مفهوم» يكون له تجسيدات متنوعة تتنوّع بتنوّع صاحب التجسيد وتنوع خلفياته وقدراته وحيويته وغاياته. فالتجسيد هنا في نهاية الأمر ناتج التفاعل بين المفهوم والخلفية والفاهم. كما تتنوع ايضا لأن «المفهوم» نفسه منظومة ديناميكية متغيرة وان كان التغير والتجدد يتم ضمن سياق، والا اختلف الأمر من التعامل مع طور جديد من «المفهوم» الى مفهوم آخر. ولا بد من التنويه الى أن الفرق بين الأطوار المختلفة والمتجددة «لمفهوم معين» و «مفاهيم» أخرى خلافا لهذا المفهوم، هو أننا في الحالة الأولى نجد سياقا، في حين نفتقد السياق في الحالة الثانية.

بهذا الاطار الفكري يمكننا أن نقول ان ارتباط أهداف التعليم العام أو الجامعي بأهداف المجتمع مسألة مركبة ولكنها محددة أيضا. والجامعة ليست المؤسسة الوحيدة التي ترتبط أهدافها بأهداف المجتمع، ولكنها مرشحة أكثر من غيرها ـ لغلبة الاهتمامات الفكرية ضمن اهتماماتها ـ للقيام بمهمة التعرف على جذور المجتمع ورصد وصياغة مقوماته، والتعبير عن سياق مساره وبلورة وجهته وتوجهاته وغاياته وأهدافه واقتراح مجالات الاهتمام والعمل والفكر التي يرى أن تشغل الحاضر تحسبا وتقديرا لتحقيق الأهداف وحدوث المستقبل.

وهكذا فالجامعة ليست تعليما جامعيا فحسب. وواضح أن ما أشرت اليه آنفا يدخل في نطاق البحث والفكر والنظر والصياغة والتعبير، وهو يحتاج الى

التعليم الجامعي أيضا ولكنه يتجاوزه حتما.

فالجامعة مركز للبحث والفكر وتوسيع آفاق الفكر وآفاق المعرفة. ويقوم بهذا العمل أساتذة الجامعة وقيادتها وطلابها وأسلوب ادارتها وخدماتها ومختبراتها ومراكز المعلومات بها وخزائن المعارف والذخائر. وهي ايضا مركز لخدمة المجتمع تذهب اليه وتدعوه الى ساحاتها وتقبله في رحابها وتقدم اليه بصورة مرنة متطورة ما يحتاج اليه وما يطلبه وما لا يتبين حاجته اليه. ثم هي أيضا معهد تعليمي يلتقي فيه طلبة العلم من الأساتذة والطلاب لقاءات مباشرة وغير مباشرة، عن بُعْد ـ متفاعلين بكافة الصيغ .وينتج عن ذلك نمو متكامل للجميع، ينمو الطالب فيه وفق برنامج ليصل الى مستويات يعبِّر عنها بالدرجات العلمية وينمو الأستاذ ومنظومة الجامعة الى حيث يعترف المجتمع الجامعي ـ وهو مجتمع يتجاوز الحدود الجغرافية ـ والناس بما وصلوا اليه.

وجدير بالملاحظة تأكيدي على تعبير «الناس» وليس المجتمعات الأكاديمية فقط، فالنمو في الجامعة للطالب والأستاذ والمنظومة الجامعية مسألة علنية تستمد جزءاً من أهميتها من انتشارها ونشرها واذاعتها، فالجامعة والأستاذ يهتمان بالسمعة. وطالما تحدثنا عن الدرجات العلمية التي يحصل الطلاب عليها، يجدر أن ننوه الى أننا نشير بذلك الى دور الجامعة في تخريج الخريجين وفق حاجة المجتمع، أي بناءً على تخطيط وتنسيق مع أجهزة المجتمع والدولة دون أن تتقلص الجامعة تحت ضغوط أجهزة الدولة والمجتمع ـ الى مركز لاعداد القوى العاملة وتخريج الخريجين من طرف، ودون أن تتضاءل وتنكمش ـ تحت الضغوط المجتمعية والسياسية والجماعات الضاغطة ـ الى أن تكون برجا عاجيا متجاوزا حاجة المجتمع الى تخطيط القوى العاملة من خريجي الجامعة من حيث التخصصات او الكنه أو مجموعات المقبولين من طرف آخر. وهذان المحظوران مطروحان في عديد من جامعات العالم الثالث عن وعي وعن غير وعي معا بالدرجة التي تؤثر على تواءم الجامعة وسلبيا على التنمية ومدى فرص تحقيق غايات المجتمع ونوعية المستقبل.

وواقع الأمر أن الوظائف والمهام الجامعية التي ذكرناها لا تحقَّق في جامعاتنا بدرجة كافية، ويلقي ذلك بظلال كثيفة على أنماط التعليم الجامعي التقليدية. واذا كان د. علي عثمان يرى أن هذا القصور في النظم الجامعية القائمة (أنظر

الصفحة ٨ حيث يقول «وكان أحد الدوافع في انشاء وتطوير «نظام التعليم المفتوح» تصحيح ما خلفه النظام التعليمي التقليدي من أضرار في حياة الأفراد وفي تقدم المجتمع») - يمكن تصحيحه عن طريق التعلّم المفتوح، فمن الواضح أننا في حاجة الى الضوابط التي تمنع نفس الأسباب من أن تعطي نفس النتائج وعلى نطاق أوسع.

ولكن علينا أن نعرف أيضا أن الطريق الى الاصلاح التربوى الشامل لا يمكن أن يكون مشروطاً كما ينادي الكاتب بالبدء بتحسين نوعية قدرات المتعلم كمتعلم . . . هذه القدرات التي تتشكل في السنوات الأولى من طفولته . . . لأن واقع الحال يقول ان هذا الشرط على أهميته العظمى لن يتحقق على المدى القريب، ولو تحقق لأصبحت جامعاتنا غير ما هي عليه ومجتمعاتنا غير ما هي عليه. كما أننا لا نستطيع أن نتوقف اذا صعب تحقيق الشرط المذكور الذي نتمناه ولكن لا ينبغي أن نحبس تخطيطنا على افتراض حدوثه.

ولقد بيّن الكاتب ببلاغة ووضوح في معرض اشارته الى الكتاب الثالث الذي أصدرته جامعة القدس المفتوحة أن التعلّم المفتوح كان فعلا هو الوسيلة الفعالة في تعليم وتدريب عشرات الالاف من رجال ونساء فلسطين المحتلة، كما يبين أن جامعة القدس المفتوحة في الظروف الحالية تمثل ضرورة وطنية وأكثرَ الردود فعالية للتصدي لآثار الاحتلال الصهيوني، وتردي الأوضاع التعليمية في الوطن المحتل.

كما أكد أن القضية الأساسية التي نحن بصددها، هي أن البلاد العربية محتاجة الى الملايين من البشر الأكثر قدرة على مقابلة تحديات الحاضر والمستقبل: تحديات الانفجار السكاني والانفجار التكنولوجي والتطور المذهل في مجال الاتصال والصراعات المسلحة. و «البشر الأكثر قدرة» تعني الأكثر اعدادا وتدريبا وتعليما: تعني الملايين في جميع مراحل التعليم الجيد ـ المحقق لأهدافه بما في ذلك التعليم الجامعي والعالي، وفي كل موقع.

ان القرن الحادي والعشرين على الأبواب، وان كانت بدايته لا تعدو أن تكون نقطة كغيرها في مسار التاريخ. وكما سمعنا الآن، فإن الطلب على التعليم الجامعي والعالي يرتفع من ١,٣ مليون عام ١٩٨٠ الى ٦,٢ مليون بنهاية القرن،

يحتاجون الى حوالي الـ ٣٠٠,٠٠٠ أستاذ بمعدل ١ : ٢٠ أو حوالي ١٥٠,٠٠٠ أستاذ بمعدل عام ١ : ٤٠. ولقد سبق أن كان المقيدون بالتعليم العالي سنة ١٩٦٠، ١٦٠,٠٠٠ طالب زادوا الى ١,٣ مليون سنة ١٩٨٠، كما سبق الذكر. وهذه ظاهرة طبيعية نتيجة للزيادة الطبيعية في عدد السكان بمعدلات عالية، ونتيجة لاتساع القاعدة التعليمية المدرسية وارتفاع نسب الاستيعاب في نفس الوقت. ولكن الزيادة الكمية ليست ظاهرة محايدة، فإما أن تصبح هذه الزيادة عبئاً تنوء تحته البنيات التحتية القائمة الآن، لأنها ليست معدة لتحمُّله وما يعنيه ذلك من خسائر هيكلية ودمار، وإما أن يتم التطور المتوائم في هذه البنيات التحتية بصورة سلسلة.

واذا كان الزمن ـ كبعد ـ هو بعض مقومات هذا الموقف، فقد أتى الزمن ـ كعنصر ـ للبشرية بقدرات أكثر تطورا سواء في وسائل الاتصال أو التكنولوجيا بعامة. وبعض تطبيقات هذا التطور هو فكرة التعلّم عن بُعْد.

واذا كان التقدم في تصورٍ سهل هو الاستفادة من أقصى ما يصل اليه الانسان، فطبيعي أن نتطلع الى كل فكر رائد وطبيعي، وأن نهتم بفكرة التعلّم عن بُعْد ونطرحها في مجال بحثنا المستفيض لمشكلات التعليم والتنمية في البلاد العربية. وأن نضعها موضع الدراسة الجادة، وأن نضعها موضع التجريب والاختبار، ولكن ذلك لا يعني أننا نطالب بتعليم عن بُعْد أو جامعات مفتوحة بأي صورة ولا بأي ثمن. فنحن ـ أكرر ـ في حاجة الى المزيد من الجامعيين والمؤهلين جامعيا لا إلى أعداد أكبر من حملة شهادات جامعية دون تأهيل كاف ولا أعداد أكبر بمستوى أقل.

التعليم عن بُعْد الذي نتحدث عنه اذن ليس تعليما بديلا للموجود ولا تصحيحا له كما جاء في ص٨، كما أنه ليس بالضرورة تعليما من الدرجة الثانية كما يقول البعض، ولكنه نوع جديد واضافة للموجود لمواجهة موقف جديد بأعباء اضافية. وهو يتكامل مع الموجود ويكون عنصر تقدم بما يحدثه من إثارة للفكر وتحدٍ للهمم. ليست المسألة مسألة موقف طارىء وعلاج نجدة اسعافي مثل حريق نطفؤه بأي شيء ولو بماء آسن، انه موقف جديد يحتاج مبادرة حاسمة محسومة ولكن مدروسة. ونحن لم نصل الى ذلك بعد وما زالت مشاعر الحيرة أقوى من مشاعر الاستقرار.

شكرا للدكتور علي عثمان على ورقته المثيرة والجهد الذي بذله فيها، وشكراً لمنتدى الفكر العربي وجامعة القدس المفتوحة لفتحهما ملف تعليم أبنائنا في فلسطين وفي كل أرض عربية. ولا أقول ذلك لأن قضايا التعليم سوف تحسم بمثل هذا الحوار وفي مثل هذه الندوة، ولكن قضايا التعليم وقضية فلسطين وقضية الأمة العربية لا تعالَج دون حوارات من هذا النوع وندوات في هذا الموضوع وكلمات مليئة بالمضمون والمعنى والدفع للعمل والبحث العلمي الجاد والتجربة العلمية المضيئة.

تعقيب (٢)

الدكتور أبو بكر عوض

تمهيــد :

اذا كانت جامعة القدس المفتوحة قد وضعت بين يدي القرّاء العرب سلسلة من الكتب التعريفية في العام ١٩٨٦م، فإن شقيقتها بالخرطوم تسعى للتعريف بجامعة السودان المفتوحة التي بدأت فكرةً باشرنا بها في مطلع العام المنصرم وسبقتها دراسات في كل من بريطانيا وجامعة بنسلفانيا بالولايات المتحدة، وكان الاهتمام بالمشروع قد ظهرت بوادره عام ١٩٧٥م ولكنه لم ير النور الا مؤخرا بفضل مجموعة من أساتذة الجامعات والمربين والمهتمين بالشئون التعليمية والثقافية من بينهم اتحادات طلاب الجامعات، واتحادات العمل والخريجين واتحاد الصناعات والحرفيين . . وكنتيجة للرغبة في التعرف على النظام المفتوح صدرت كتيّبات ودراسات أولية منها «الكتاب الأبيض ١٩٨٦م»، نظام التعليم الخاص والأهلي ومشروع الجامعة المفتوحة ـ ورقة عمل قدمت الى لجنة مستقبل التعليم العالي بالخرطوم ديسمبر/كانون أول ١٩٨٦م . . وكانت دراسة جدوى مصاحبة للمشروع قد أُعدت مقارنة بتكلفة التعليم الجامعي والتكنولوجي في السودان.

كما قدمت ورقة عمل لنادي الصحافة القومي ـ الجديد ـ بعنوان «جامعة السودان المفتوحة ضرورة تعليمية وقومية» للتعريف والتأكيد على أهمية جامعة مفتوحة لقطر شاسع الأرجاء لا تتوفر فيه فرص الالتحاق والدراسة بالجامعات أو التدريب ويغلب على برامجه التلفزيونية طابع الترفيه والحشو الأجنبي والعربي، ولا تجد برامج التنمية والتعليم فرصا مواتية للحشد المترع الواضح في البرامج السياسية والرياضية والمنوعات. .

وكانت هذه التعريفات مواصلة للطرح الاعلامي الذي نشأ عن مناقشة امتحان الشهادة الثانوية العليا الذي جلس له عام ١٩٨٦م ١٢٠ ألف طالب وطالبة ولم تستطع الجامعات السودانية والبعثات الخارجية أن تستوعب منهم أكثر من ٥٠٠٠ ممن كانت معدلاتهم قرابة ٧٠٪ فأعلى. ويوجد في السودان خمس جامعات هي :

١) جامعة الخرطوم.
٢) جامعة أم درمان الاسلامية.

٣) جامعة الجزيرة.
٤) جامعة جوبا.
٥) جامعة القاهرة، الفرع.

هذا بالاضافة الى جانب معهد الكليات التكنولوجية بالخرطوم والكليات المتخصصة فيه وتضم :

أ) كليات الدراسات التجارية (قسم السكرتارية).
ب) كلية الدراسات الزراعية.
ج) كلية الدراسات الهندسية.

ومن الكليات المنتسبة لمعهد الكليات التكنولوجية :

أ) كلية الزراعة والموارد الطبيعية (أبو نعامة).
ب) كلية الزراعة والموارد الطبيعية (أبو حراز)

ومن الكليات السودانية الأخرى :

أ) كلية التربية بعطبرة.
ب) كلية الهندسة الميكانيكية (عطبرة).
ج) كلية التمريض العالي.
د) كلية الصحة.
هـ) معهد الأشعة التشخيصية والعلاجية العالي.
و) معهد الموسيقى والمسرح.
ز) معهد التربية الرياضية العالي.
ح) كلية القرآن الكريم.
ط) كلية الأحفاد الجامعية للبنات.

ويدور الحوار والمفاوضات لقيام جامعات جديدة (دارفور، كردفان، الشمال والشرق) ومعهد الترجمة الاسلامي الى جانب مشروع جامعة أم درمان الأهلية ومشروع جامعة السودان المفتوحة - وتدور مشاورات لقيام جامعة التكنولوجيا الفلسطينية والجامعة الليبية والجامعة السورية. هذا - بالمقارنة الى (٥٠) جامعة عربية في الوطن العربي خرّجت ما يزيد على ٢٨,٠٠٠ شخص حاصل على الدكتوراه . . وهذا العدد يعد متدنيا ومتخلفا خاصة في مجال البحوث العلمية والاختراع.

بدأت تجربة التعلّم عن بُعد في السودان للمرحلة الثانوية العليا بالسودان منذ شهر يونيو ١٩٦٤م بإرسال وتلفزة برامج العلوم والرياضيات باللغة العربية وبرامج الأدب واللغة الانجليزية بإشراف وزارة التربية والتعليم وتوجيه (٨) فنيين متفرغين للبرامج وبالتعاون مع تليفزيون السودان. وقد كانت البرامج الدراسية موسمية تهتم بمراجعة المقررات المدرسية في نهاية العام ولمدة (٣) أشهر على أكثر تقدير، ثم تتوقف بقية العام. وقد توقفت هذه البرامج لفترة سنوات، ولكنها عاودت الظهور خلال عامين ولفترة محدودة في نهاية العام الدراسي أيضا وما زالت تبث برامجها مساء قبل بدء الارسال التلفزيوني اليومي لمدة ساعة من الوقت.

ويوجد قرابة ٣٠,٠٠٠ طالب سوداني يتلقون العلم في الجامعات والمعاهد في الخارج يدفعون ٨٠ مليون دولار ـ سنويا حسب الاحصائيات. وقد بلغ عدد الطلاب الذين يدرسون على نفقتهم الخاصة أو عن طريق منح دراسية في مؤسسات التعليم العالي وفوق الثانوي العالي ـ خارج السودان عام ١٩٨٢م ـ قرابة ٢٥ ألف طالب يدفعون ٥٠ مليون دولار سنويا. ويلاحظ المختصون أن معظم هذه الدراسات غير مرشَّدة ولا تتلاءم في كثير من تفاصيلها مع احتياجات القطر ومتطلبات التنمية.

ويمكن أن تدرّس بسهولة داخل السودان وفي جامعاته القائمة والأهلية المقترحة على أن يوصى بإرسال الطلاب المتفوقين للدراسات فوق العليا والفنية والتكنولوجية النادرة وبمستويات أفضل للدراسات فوق الجامعية والامتياز التخصصي.

أولا: الحاجة للتعلّم عن بُعْد:

اذا كان تزايد الطلب على التعليم في جميع المراحل سمة العصر وضرورة أملتها ظروف التطور والرغبة في الرقيّ العلمي والتقدم الاقتصادي والمعيشي، فإن سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي قد ساعدت في استخدام مختلف الوسائط للتدريب وتأهيل مختلف القطاعات في القطاع التعليمي. في السنة الدراسية ١٩٨٢/٨١ بلغ عدد الطلاب المسجلين في الجامعات ٥٠ مليون طالب تقريباً منهم ١٩ مليون في دول ـ العالم الثالث بزيادة ١٧ مرة لنفس الفترة. ويأتي شعار الوطن العربي للعلم منسجما مع قيمة وتاريخ «طلب العلم فريضة». ونسبة

للتزايد العددي للطلاب والتطور التقني وتنوع وسائل الاتصال ووسائط الدراسة عن بُعد فقد أصبح التعليم غير النظامي من الأهمية بمكان للمجتمع العربي، في انفتاح منظم ومتكامل للعواصم والأقاليم لتلبية الاحتياجات المتزايدة ومواكبة مسيرة التعليم العالي والفني والتدريبي. والتعليم النظامي يدعي اتاحة فرص متكافئة للتنافس من أجل الثروة والمكانة الاجتماعية، ويزعم النظام أنه منصف لأنه مفتوح للجميع في شروط تنافسية متكافئة منذ المدرسة الابتدائية. ان تكافؤ الفرص أسطورة جذابة فهو غير موجود ولا يمكنه أن يوجد[1].

وحين نتيح الأخذ بنظام التعليم عن بعد ـ سنجد الألوف من البرامج الجاهزة والمعبأة من الغرب والشرق كنماذج للتعليم يحاول كل واحد منها اقناعنا بأنه الإطار الناجح لعملية التنمية التعليمية.

لنفترض وجود برنامج لتعليم الانجليزية في أوروبا، ما هو واجبي كمعلِّم ومربي حينما يعرض شريط «جون» وخليلته (Mary) يلتقيان باندفاع الشباب الغربي ويبدآن في التخطيط لقضاء اجازة نهاية الأسبوع، ويكون هذا هو الحوار الموجه لطلابنا لتعليم اللغة عن طريق الأمثلة والحركة والمحاكاة!! انه شيء عادي في محتواه الفكري والاجتماعي لمجتمعها. وهذا يقودنا الى كيف نوفق بين الاستفادة مما تقدمه تجارب الدراسات التعليمية والعلمية المفتوحة والظروف الموضوعية لمشاعر الأمة وتركيبها النفسي والتاريخي، ومدى تفاعل شعوبنا مع هذه المناهج المنقولة وفتنة الحضارة الأجنبية باعتبارها البريق الجذاب، ومدى قدرة هذه البرامج المنقولة على التأثير على الدارسين والمشاهدين؟ انه واحد من مشاكل التأثير اليومي للبرامج والمسلسلات التلفزيونية الأجنبية والتعريفية ومساهمتها في تكوين الإطار النفسي والفكري والذاتية للانسان العربي.

هل الانتاج العربي التعليمي التضامني لمختلف المناهج والدراسات هو كل أو البديل الذي يمكن أن تقوم به الجامعات والمؤسسات الاعلامية الخاصة للانتاج البرامجي التعليمي المشترك.؟

ان تجربة الجامعة المفتوحة في بريطانيا وجامعة العلاّمة إقبال في باكستان وجامعتي نيودلهي وبانكوك وغيرها في أوروبا وأمريكا ـ نماذج لا بد من الاستفادة

---

(١) ديفيد بروكنفرتون ـ وروجر وايت (مستقبليات) ١٣/١/١٩٨٣ ص ٧٩.

من الجيد المختار من برامجها، لأنها أرست نظماً مبتكرة في النظام التعليمي والتكنولوجي. وهذا ما بدأت به بعض مؤسساتنا العربية التعليمية والاعلامية . . ولحراس البوابات في هذه المؤسسات والجامعات دورهم الأهم في عملية التعريب والاختيار والتجديد والابداع المحلي للمناهج والمقررات العربية.

وفي دراسة للتعليم غير النظامي وللقضايا التربوية الحرجة لمنظور أحمد (بنغلادش) فان الجوانب غير النظامية للبنية التعليمية وللطرائق التربوية أصبحت اكثر قبولا منذ عشرين سنة حتى الآن . . ومن الأمثلة على ذلك الاستعانة بمعلمين غير مهنيين، واستخدام وسائط التعليم عن بعد، ومشاركة الجماعة في تسيير المدارس وادخال خدمة المجتمع والعمل المنتج في الأنشطة المدرسية، وتكثيف الجهود لتكييف محتوى المناهج الدراسية مع البيئة والظروف المحلية، والإقرار بضرورة قيام تعاون بين المدارس وبعض المؤسسات من منظمات الخدمة الاجتماعية والأسرة، والمجموعات الدينية والمنشآت الاقتصادية.(١)

ان التقدم العلمي السريع جعل المؤسسات التعليمية العربية تقف مواجهة أمام التحديات، فهي لا بد أن تساير روح العصر ومبتكراته وأن تتمسك بقيمها ومبادئها والتوفيق بين الجانبين.

وفي كتابه «الأزمة العالمية للتربية» توقف فيليب كوفر (١٩٦٨م) عند خمسة عوامل لأزمة التعليم التي كانت تنذر بالحدوث وهي :

التدفق الطلابي، النقص الخطير في المواد، ارتفاع التكاليف، عدم ملاءمة النتائج المحرزة، جمود النظام، عجز التعليم النظامي في البلدان النامية حتى في تعميم التعليم الابتدائي(٢).

ثانيا : حال التعليم في البلاد العربية :

يقول المتسائل السوداني : كيف حالك يا زول
وقد تأتي الاجابة : حالي حالن زين، أحمد الله.
ولكن حالنا في التعليم يغني عن سؤالنا.

---

(١) مستقبليات : ١٢ - ١، ص ٣١ - (١٩٨٣). . المصدر نفسه ص ٤٣ . .
(٢) مستقبليات : ١٣ - ١ - ص ٣١ - ١٩٨٣.

التعليم العربي حاله ليس بزين. نحن نبحث عن الذات والهوية في تعليمنا وعن الفلسفة والتوجه المنشود وبعث الثقة الحضارية للأمة. وما زلنا نتساءل التعليم لمن؟ للصفوة أو للقادرين أم للراغبين؟ وكيف نوفق بين الرغبة والقدرة وقوة المنهج المتطور للنابهين الصفوة. وكيف نصل التعليم بالتنمية والتقنية والتأصيل وخلق المواطن المؤهّل؟ وردف التعليم بالتنمية والبحوث والصناعة. وهذا هو الفرق بين تطور التعليم العلمي في اليابان وغيره في الدول النامية. وهذا ينضم في عدم وجود فلسفة واضحة متفق عليها وسياسات محددة تحكم مسار التعليم العالي والسياسات العامة والخاصة بالمنهج والبحث العلمي والتدريب. ان علينا أن نتوخى التأصيل لا التقليد وأن ترتكز لدينا السياسات والخلفيات الثقافية والاجتماعية والسياسية والجغرافية على المجتمع ودين الأمة وتاريخها.

ان التعليم يهدف لتكوين الانسان، ولهذا تتفاوت عملية التكوين. وهناك فجوة كبيرة بيننا وبين الدول المتقدمة وبيننا وبين كل قطر عربي في توفير فرص التعليم الأساسي والوسيط والجامعي واخراج النسق العربي الجديد في مجال العلم والفكرة والثقافة ونظم الوجود وخلق التوجه الحضاري الاسلامي ووضعه في اطاره المتكامل بوضع الأولويات، وخلق التوازن بين التعليم التقني والأكاديمي والتأصيل بين المناهج والبحث العلمي والدراسات واستخدام العربية كلغة التدريب لتحقيق الأصالة وتسهيل التلقي والفهم بلسان عربي مبين، لأن الأمة التي تهمل نفسها تحتقر نفسها وتفرض على نفسها التبعية الثقافية. والتعليم بغير العربية يلقي في نفوس الطلاب أن لغتهم القومية غير ذات نفع لهم وانها لا تصلح أداة للعلم ولا وسيلة للبحث العلمي[1].

يقدر عدد سكان الوطن العربي في سنة ٢٠٠٠م بحوالي ٣٠٠٠ مليون نسمة كما ان حجم القوى العاملة المطلوبة للنهوض به الى المستوى اللائق تقدّر بما لا يقل عن ٥٠٪ من مجموع عدد سكانه أي بحوالي ١٥٠٠ مليون نسمة.

ولما كانت كل المؤشرات تؤكد أن حاجة الوطن العربي الى الكفاءات الفنية من خريجي الجامعات ستزداد في الفترة القادمة زيادة كبيرة ـ ذلك لمواجهة متطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ـ فإن من واجبات الجامعات أن تعمل على تلبية هذه الاحتياجات بدلا من استيرادها من الخارج. ويمكن تعليم الكثيرين

---

(١) د. مازن المبارك: المؤتمر التداولي للتعليم العالي ـ الخرطوم ١٩٨٥م

وتدريبهم للوفاء بهذه الاحتياجات.

ومن تحليل هيكل القوى العاملة في المجتمعات الصناعية والمتقدمة يتضح ان الكفاءات الفنية العالية من حملة المؤهلات الجامعية يشكلون ١٠٪ من حجم القوى العاملة بها. بمعنى أن هناك واحداً من حملة المؤهلات الجامعية لكل تسعة من العاملين غير الجامعيين. وتأسيسا على ذلك فإن عدد الكفاءات الفنية من خريجي الجامعات المطلوب للوطن العربي في سنة ٢٠٠٠م يبلغ حوالي ١٥ مليون نسمة أي ما يعادل ٥٪ من مجموع السكان. وعدد الجامعات المطلوب توفرها في الوطن العربي لاستيعاب ٩ ملايين طالب في سنة ٢٠٠٠ (هو حوالي ٣٠٠٠ جامعة)(١).

يتأرجح حال التعليم في البلاد العربية بين التقليد والوعي بالتجديد، وان الرغبة في تعليم يحسّن نوعية قدرات المتعلم كمتعلم منذ الطفولة ذات البيئة الرشيدة المنصلحة التي ينبغي أن يتوفر لها تحسين نوعية التعليم في البيت والمدرسة وفي الجامعة وغيرها (هو التعليم الذي يكون بمحتواه وأهدافه ومبادئه وناتجه وثيق الصلة بواقع الأمة العربية واحتياجاتها وآمالها في مستقبل أفضل)(٢). وهو ذلك النوع من التعليم الذي (يستبطن بعزيمته المتجددة وارادته وبصيرته القوية اتجاهات العنصر المتقدمة ويضع أطفاله وشبابه على غرارها مزودين بالعقيدة والقيم الروحية السامية)(٣).

ان مهمة التعليم هي ايضا ترسيخ القيم الايجابية في المجتمع وتكوين الاتجاهات وأنماط السلوك ومدى بلورتها ورسوخها هو المعيار والمقياس للدور الفعال للتعليم العام والجامعي في مجتمعنا المعاصر، وهذه المهمة يتحملها التعليم في مراحله المختلفة وخاصة المراحل الأولى(٤).

ان واقع الكثير من الجامعات في العالم الاسلامي يدعو الى الأسى، ذلك أنها

---

(١) د. محمد حمدي النشار : الادارة الجامعية ص ـ ١٣٥، ١٩٧٦ـ اتحاد الجامعات العربية المؤتمر الثالث بغداد.

(٢) محمد أحمد الغنام : تعليم الأمة العربية ـ القاهرة دار الثقافة ص ـ ٦٩ ـ ١٩٦٩.

(٣) د. غانم العبيدي ـ نم ن ص ـ ص ٤١٤.

(٤) د. حامد عمار : حول التعليم العالي العربي والتنمية ـ مجلة المستقبل العربي بيروت ـ يونيو/حزيران ١٩٨٢ / ص ـ ١٢٥ ـ ١٢٦.

لما تتحرر بعد من التحكم الثقافي الذي ترافق مع انشائها سواء في عصر الاستعمار أو عصر ما بعد الاستعمار والخضوع للنظريات التربوية الغربية في تصور الانسان والكون والحياة والمناهج الغربية في طرائق التحقيق والنقد ومناهجه التي انضمت هناك ثم استوردت الى جامعاتنا مع ما استورد من أشياء الحضارة الاستهلاكية.
ثم يضيف قائلا :

(لقد أدرك المخططون للعالم الاسلامي خطورة المؤسسات التعليمية الغربية على مستقبله الثقافي والحضاري. فكان التحكم الثقافي من أخطر البلايا والرزايا التي رمانا بها[1]. ولعل هذا الواقع الخطير دفع المفكر الشاعر أكبر الاله أبادي ليقول : «يا لبَلادة فرعون الذي لم يصل تفكيره الى تأسيس الكليات وقد كان ذلك أسهل طريق لقتل الأولاد ولو فعل ذلك لم يلحقه العار وسوء الأحدوثة في التاريخ»[2].

ومهما يكن فإن تلك الخصائص السلبية في التربية والتعليم في مجتمعنا العربي آخذة بالتحسن، فقد أخذت طوالع التغير والتطوير تتوارد على الأنظمة التربوية في أواخر الستينات وخلال السبعينات والثمانينات. وربما كان لتجدد المواجهة الحضارية مع الاستعمار بعد ١٩٦٧ آثار في ضرورة الاصلاح والتغيير ومتأثرة من داخل الأنظمة التربوية نفسها بتوافر مزيد من الكفايات العلمية وتنامي الفكر التربوي واعتماد أساليب التخطيط، والى عمق الوعي السياسي والاداري بين المسؤولين عن التربية العربية وادراكهم للصعوبات التي تواجه الأنظمة التربوية[3].

(هل يجب أن يقتصر دور التعليم الجامعي على اكتساب المعرفة المتخصصة والمهارات العلمية والمهنية؟ ان ذلك جانب مهم وأساسي، ولكن ذلك ليس كل شيء، فهناك دور ثقافي للتعليم الجامعي ودور في المساهمة في حل المشاكل التي تواجه المجتمع وتكوين رؤية مستقبلية لدى الطلبة حتى لا تصبح الشهادة مجرد رخصة للحصول على العمل)[4].

---

(١) الأستاذ عمر عبيد حسنه مقدمة كتاب الأمة العاشر - ص - ١٨.
(٢) أمة الله الودود - الأمة - ص ٥٦ - يوليو ١٩٨٦.
(٣) ن م ص. ١٧ د. غانم العبيدي : التربية والتعليم في المجتمع العربي - دراسات في المجتمع العربي - اتحاد الجامعات العربية - ص - ٤٣٤ - ١٩٨٥
(٤) د. عبد المالك التميمي : بعض مشكلات التعليم الجامعي في الوطن العربي - شئون عربية - ص - ١٦٦.

ثالثا : استراتيجية عربية في توظيف التعليم :

ان صياغة الأشكال الجديدة للبرامج التعليمية والتأهيلية والتدريب المنظم للطلاب على اختلاف فئاتهم ـ من الذين دخلوا سوق العمل أو في طريقهم اليه وفئة الأميين والذين تسربوا قبل المرحلة الثانوية والذين أتموا المرحلة الثانوية أو الذين تخرجوا من المعاهد العالية . . لهؤلاء جميعا ـ وغيرهم ـ تأتي فرص التعليم والتدريب وأهمية نظام التعليم المفتوح عن بُعْد كمخرج وعوض جديد لتلقي واكتساب المهارات والاستجابة لتحديات المعرفة والعصر والاستجابة بالنظام التعليمي الجديد لمستلزمات ثورة العصر والمعلومات وبناء الانسان والمستقبل.

وتأتي هذه الاستراتيجية في قوالب متعددة مثل :

- تهيئة وتنظيم برامج تأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة واستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة لهذا الغرض كمظهر للتربية المستديمة.
- إعداد الكوادر الفنية العالية من المعلمين والطلاب المميزين (تجربة اليابان).
- اجراء التجارب والبحوث العربية والأساسية والتطبيقية المشتركة في ضوء حاجات التنمية والتحديث والأولويات.

يقول هربرت جيرجوي : ليس أميّ الغد هو الشخص الذي لا يقرأ ولكنه الشخص الذي لم يتعلم كيف يتعلم.

لقد كتب عدد من خبراء التعليم وعقدت عدة لقاءات بين الجامعات لبحث قيام جامعات التفوق النوعي والمنافسة ودعم تجربة الجيل الأول من الجامعات المفتوحة، وربط مجالات البحوث الأساسية بالجامعات ومراكز البحث والصناعة والمؤسسات الصناعية وانشاء برامج قومية تعليمية عربية مشتركة بين كل دولتين عربيتين على الأقل لتتكامل برامج التعليم الجامعي والبحوث العملية القابلة للتنفيذ والعمل لبعث الثقة والاعتماد على النفس وشراء التكنولوجيا بوعي لإبراز التطور العلمي والمحلي والعمل في ذات الوقت لخلق التكنولوجيا المحلية وخلق الجامعة الجديدة التي تحقق داخلها وجودنا الثقافي والعلمي والتنوع والوحدة والتفاعل الحي وتحقيق مزيد من التلاحم بين الجامعات العربية وطلابها.

المطالبة بتعظيم دور اللغة الحضاري المستمر وحوارها مع اللغات والثقافات

الحية في عالمنا المعاصر، ونشر اللغة والثقافة العربية والاسلامية خارج الوطن العربي[1].

ظل التعليم الفني في السودان يتعثر ويعاني من مشاكل ومعوقات كثيرة حالت دون انطلاقه وتأديته لرسالته الكاملة في توفير الكوادر الفنية المدربة كماً ونوعاً لتلبية حاجة التنمية المتزايدة ولتحديث القطاع التقليدي في الزراعة وخطة التصنيع الزراعي وتوسيع قاعدة الصناعة وتشييد هياكل البنية الأساسية.

لقد أوضحت لجنة تسيير المؤتمر القومي للتعليم في تقرير لها عام ١٩٨٢ (لقد فشل التعليم الفني في أن يكون تعليما مرغوبا يختاره الطالب بمحض ارادته ولذلك تنجذب اليه نسبة ضئيلة من الطلاب المتميزين. وبرغم كلفته العالية التي تتراوح بين ثلاثة الى خمسة أضعاف كلفة التعليم الأكاديمي فإن نسبة الإهدار في الموارد منه هي أعلى من نسبة الإهدار في التعليم الأكاديمي. ولم يفلح التعليم الفني في تغيير نظرة المجتمع ككل له في الممارسة بالرغم من الحديث عنه والتبشير بأن توسيع قاعدته وتطويره هو جانب أساسي في كل اصلاح تربوي. كما انه تميز عبر تاريخه بعدم الاستقرار والثبات في أغراضه ومناهجه ومؤسساته منذ أول مدرسة صناعية لتدريب الحرفيين والصناع عام ١٩٠٣ مروراً بالمعهد الفني الذي انشىء عام ١٩٥٢ والذي لم يحفز الطلاب للحرفة احترافاً أو من تلك النظرة التي عبّر عنها الشاعر الفرزدق فيما بعد حين عيّر جريراً بأنه (القين وابن القين) وحين هجاه قائلا :

أبـي بـنـى لـي فـي المـكـارم أولاً
ونـفـخـت كـيـرك فـي الـزمـان الأول

وقد أكد الاسلام أهمية العمل عامة وفضّله حتى على العبادة، بل ان الفقهاء - من أمثال الإمام الشاطبي الأندلسي وسواه - اعتبروا من واجب الكفاية أن يوجد في كل بلد من يسد حاجته في المأكل والمشرب والملبس والصناعات المختلفة[2].

ويرى خبراء التعليم القومي أن محاولة خريجي المعاهد الفنية الالتحاق بالجامعات وخطورة هذا الاتجاه تكمن في أنه يقوض كل أسس التعليم الفني ويفرغه من مضمونه ويبعده عن أهدافه.

---

(١) من نداء مجلس التعاون الدولي لحماية الثقافة العربية الاسلامية التربية ص - ٦.
(٢) د. عبدالله عبدالدائم - المستقبل العربي - ص ٨٥/٨٦ - ٣ - ١٩٨٦.

جامعة عربية مفتوحة :

يدور الحديث حول (جامعة العرب) وجامعات أهلية أخرى في المجتمعات العربية الفتية والتي يغلب عليها الأمية والفقر، ولما كانت الدول تنمو بالدوافع والموارد فإن البدء بنظام التعلّم عن بُعْد والتسويق له والحث عليه دفعٌ سليم لمسيرة الأمة وتلبية لحاجاتها المتسارعة والتنموية في مختلف الحاجات ولتوفير القدرات والمؤهلات.

ان نظام الجامعة المفتوحة الثانية الذي يوائم بين الدراسة والعمل هو أفضل شاغل مثمر لجيل الشباب الذي انصرف جله الى الترفيه وتزجية الوقت بلا هدف ـ ولا بد ـ من نقله اجتماعياً وثقافياً وربطه بالدراسة والمجتمع عن طريق الثقافة والمعرفة والأخلاق.

ان طلاب الجامعة العربية المفتوحة يمكن ربطهم بواسطة نظام الرسائل المتعددة بغض النظر عن أعمارهم وأوضاعهم الاجتماعية بتوفير المحاضرات المسجلة من مختلف العلماء والأساتذة وتوفير المكتبات ومراكز الدراسة الفرعية والمواد التعليمية المناسبة للمواطن العربي، وتنظيم هذه الجامعة في خدمة عربية مركزية مرنة ضرورة وضمان وأمل جديد لامتياز الفرد العربي وتفجير لطاقات معرفته وآماله وطموحاته.

نسبة نفقات التعليم العالي الى النفقات الاجمالية للتعليم في الوطن العربي(١)

جدول رقم (١)

السنة	إجمالي نفقات التعليم بالمليون دولار (١)	نفقات التعليم العالي بالمليون دولار (٢)	نسبة (٢) الى (١)٪(٣)
١٩٧٠	٤٢٠٠	٣١٠	٧,٤
١٩٨٠	٩٠٠٠	١٢٠٠	١٣,٣
١٩٩٠	١٣٨٠٠	٢٦٠٠	١٨,٨
٢٠٠٠	١٩٨٠٠	٥٢٠٠	٢٦,٣

(١) المصدر : احتسبت من مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، وتأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلالالعقدين ١٩٨١ ـ ٢٠٠٠، وثيقة العمل الرئيسية، بيروت، ١٩٨٠، ص٢٦، الندوة الاقليمية حول مستقبل التعليم في الدول العربية بيروت ٧ ـ ٩ اكتوبر/تشرين الأول ١٩٨٠.

وحول خريجي الجامعات في الوطن العربي فإن الجدول التالي[٢] يوضح أعدادهم في الفترة ذاتها (بالآلاف) :

جدول رقم (٢)

الفتـــرات	ذكـــور	إنـــاث	المجمـــوع
١٩٧٠ ـ ١٩٧٥	٢٧٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٣٩٠,٠٠٠
١٩٧٥ ـ ١٩٨٠	٣٩٤,٠٠٠	١٨٩,٠٠٠	٥٨٣,٠٠٠
١٩٨٠ ـ ١٩٨٥	٥٧٤,٠٠٠	٣٠٦,٠٠٠	٨٨٠,٠٠٠
١٩٨٥ ـ ١٩٩٠	٨٢٥,٠٠٠	٤٦٨,٠٠٠	١,٢٩٣,٠٠٠
١٩٩٠ ـ ١٩٩٥	١,١٨٣,٠٠٠	٦٨٦,٠٠٠	١,٨٦٩,٠٠٠
١٩٩٥ ـ ٢٠٠٠	١,٦٩٦,٠٠٠	٩٨٩,٠٠٠	٢,٦٨٥,٠٠٠
المجمـــوع	٤,٩٤٢,٠٠٠	٢,٧٥٨,٠٠٠	٧,٧٠٠,٠٠٠

(٢) المصدر السابق.

تعقيب (٣)

الدكتور عبدالله بوبطانه

تبدأ الورقة التي بين أيديكم اليوم باستعراض تلك الجهود الكبرى التي بذلتها جامعة القدس في مجال تعريب ونشر الأدبيات المتعلقة بنظم التعليم المفتوح. وستكون هذه الجهود بدون شك ذات أثر كبير في زيادة الوعي التربوي العربي حول هذه النظم. ولا بد لنا ونحن في هذا الاجتماع أن نثمّن هذه الجهود ودورها في اثراء المكتبة العربية التي تعاني من نقص شديد في هذا المضمار.

وتشير الورقة بعد ذلك الى أن الهدف الأساسي منها كان التعريف بنظام التعليم المفتوح تعريفا عاما وبدون النظر في قضايا تطبيقية في الوطن العربي، ولو توجه الكاتب هذا التوجه، لما كان لهذه الورقة قيمة تذكر باعتبار أن هذا الاجتماع هو اجتماع للخبراء من ذوي الاطلاع الواسع في مجالات التربية، والذين يمتلكون المعرفة الكافية حول نظم التعليم المفتوح. وهم ليسوا بحاجة الى مزيد من التعريف بالجوانب النظرية لهذا الموضوع، انما الأهم من هذا كله هو ربطه بقضايا واشكاليات التعليم في المنطقة العربية، وعلى الخصوص الجوانب الايجابية والسلبية في اعتماد نظم التعليم المفتوح في الاطار الثقافي الاجتماعي للوطن العربي.

ثم تنتقل الورقة الى قضية الحاجة للتعليم عن بعد، حيث رصدت مجموعة من المبررات التي دعت المجتمعاتِ الحديثة الى اعتماده كبديل عن نظم التعليم التقليدية، والورقة تستعرض بشكل سريع وغير متناسق خصائصه الأساسية والطرق المستخدمة في توصيل المعرفة الى الطالب البعيد.

ولقد جنح الباحث الى التركيز بشكل مغالىً فيه على محتوى التعليم المفتوح وكأن النجاح في اعداد المواد التعليمية وبناء البرامج لهذا النمط من التعليم يمثل الركيزة الأساسية او الوحيدة في نجاح هذه النظم وتطبيقها.

ثم يتطرق الباحث الى قضية التفاعل بين الطالب والمادة التعليمية وبين الطالب والمؤسسة. وبالرغم مما ذكّره الباحث عن نجاح مؤسسات التعليم المفتوح في احداث قدر عال من التفاعل، الا أنني أعتبر أن هذا الجانب، بالاضافة الى جوانب أخرى، لا زال يعتبر من المشاكل الرئيسية التي يعاني منها هذا النمط التعليمي. وتجدر الاشارة الى أن الباحث الذي نكتشف من دراسته السيطرة

الخلفية السيكولوجية التي ينتمي اليها، لم يشر من بعيد أو قريب، الى قضية هامة جدا في مجال التعليم المفتوح وهي قضية توفر الحافز للتعليم عند المتعلم. فنظام التعليم المفتوح الذي تشكل منهجيةُ التعليم الذاتي ركيزته الأساسية، لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يساهم في خلق وتطوير المجتمع المتعلم ما لم يتوفر لتلك الفئات التي يستهدفها القدر الكافي من الحوافز الذاتية للتعلّم. هذا الجانب ربما يكون أحد الاشكاليات التي سنواجهها عندما نتكلم عن تطوير نظم التعليم عن بعد أو التعليم المفتوح في منطقتنا العربية. وهذا الجانب، كما نعرف جميعا، له علاقة مباشرة بالاطار الثقافي الحضاري للمجتمع. ونحن في المنطقة العربية في الوقت الحاضر وفي اطار النظم التقليدية التي من المفترض أن تكون فيها درجة التفاعل بين الطالب والاستاذ والمادة التعليمية كبيرة ووافية، نعاني من انعدام الحافز للتعليم عند الطلاب. وهذا الجانب بدون شك، له آثار سلبية على العملية التربوية. وربما تعود النسب الكبيرة من الهدر والرسوب والتسرب التى نلاحظها في منطقتنا العربية الى هذا الجانب. غير أننا وحتى الوقت الحاضر لم نعط اهتماما لهذا المتغير الهام ولم ندرسه دراسة كافية لنتحقق من مدى تأثيره على الكفاءة الداخلية والخارجية لنظم التعليم.

يقول الباحث في الصفحة الثامنة: ان أحد الدوافع الى انشاء وتطوير «نظام التعليم المفتوح» تصحيح ما خلّفه النظام التعليمي التقليدي من أضرار في حياة الأفراد وفي تقدم المجتمع. ولا بد لي من أن أقف وقفة قصيرة عند هذه الحملة التي تحمل في طياتها حكماً قيمياً لا بد لنا من أن نجادل قليلا في درجة مصداقيته. فنظام التعليم المفتوح كما نعلم جميعا هو نظام موازٍ للنظم التقليدية. وهذا النظام وحتى في الدول المتقدمة ـ يستمد خبراته وقياداته من النظم التربوية القائمة. وهو لا ينطلق من فراغ، لكنه يستمد كل مقوماته وخصائصه من السياق الاجتماعي الذي يتواجد فيه. فهو يخضع في تنظيمه وأهدافه لفلسفات وأهداف المجتمع ذاته، فاذا كان المجتمع قد فشل في تطوير نظام تقليدي للتعليم يتمتع بدرجة عالية من الكفاءة تنخفض فيه درجات الهدر البشري، فان هذا المجتمع ذاته سيفشل أيضا في تطوير نظام موازٍ يصحح من خلاله ما خلفه النظام التعليمي التقليدي مئ أضرار في حياة الأفراد وفي تقدم المجتمع. وللدلالة على مصداقية ما أشرت اليه دعونا نتخيل ما سيحدث اذا ما فكرنا في استحداث نظام للتعليم

المفتوح في المنطقة العربية . . هل سيكون هذا النظام ناجحا اذا لم نعد له العدة اللازمة من تطوير للكوادر المتخصصة القادرة على بناء مثل هذا النظام على أسس علمية صحيحة!

ان نظم التعليم المفتوح كما نعلم جميعا، بالرغم من مساهماتها الفاعلة في تطوير مجتمع التعلّم، مثلها مثل النظم التقليدية، الا أنها تختلف عن هذه النظم في بناها ومحتواها وطرائقها وتقنياتها وادارتها ايضا. لقد حاولت بعض الدول النامية استحداث مثل هذه النظم، وبشكل جزئي، ولكن أغلب هذه المحاولات لم يكتب لها النجاح لسبب جوهري وأساسي: هو ان الفئات المستهدفة لهذه البرامج تم اخضاعها في اطار للتعليم عن بعد لمحتوى وطرائق وتقنيات التعليم التقليدي مع فارق بسيط هو استخدام نظم للتوصيل Dilevery Systems مثل الراديو والتلفزيون عوضا عن المحاضرة والمدرج والأستاذ.

وبعد كل هذا لا بدّ لنا من القول ان اعتماد هذه النظم ذات التوجهات التجديدية له ارتباط مباشر بدرجة التطور الثقافي الاجتماعي والسياسي لتلك المجتمعات التي تحاول استحداثها. ويجب علينا ألا نحاول بأي شكل من الأشكال، من خلال طروحاتنا النظرية، أن ننسى أو نتناسى أن عمليات استحداث هذه النظم في منطقتنا العربية لا يمكن أن تتم بشكل علمي وسليم الا من خلال عمليات اصلاح شاملة لنظام التعليم بكامله من ناحية، ومن ناحية ثانية لا بدّ لنا وأن نتأكد من المستوى الثقافي الاجتماعي والسياسي في الوطن العربي وقد وصل الى درجة من التطور والنضوج تمكننا من التفكير في مثل هذه البدائل التجديدية.

تحت عنوان: حال التعليم في البلاد العربية ـ يحاول الباحث طرح اشكاليات التعليم من خلال متغيرين أساسيين هما الطفل والبيئة. وفي هذا الجزء من الورقة يعطينا الباحث، متأثرا بالمذهب البيئي في علم النفس بسطةً مركزة حول سيكولوجية الطفولة، ويعود ويذكرنا بنتائج البحوث والدراسات التي تؤكد على أهمية المراحل الأولى من الدراسة. وكان بودي أن يقوم الباحث في دراسته بربط هذه الجوانب بموضوع الورقة وهو التعلّم المفتوح، وكيف يمكننا من خلال هذا النظام أن نعطي الأهمية اللازمة لتربية الطفل من ناحية وإثراء بيئته من ناحية ثانية.

وتحت عنوان: تحسين نوعية التعليم ودور الجامعات العربية ـ أشار الباحث الى مجموعة كبيرة من القضايا والمشاكل التي تُطرح على ساحة التعليم في المنطقة العربية، وأشار الى الأدوار التي كان يتوجب على المؤسسات الجامعية ومؤسسات التعليم العالي القيام بها، لإصلاح نظم التعليم العربية. وبالرغم من تأكيده على أهمية هذه الأدوار فإن الباحث يعود مرة ثانية ليؤكد لنا بشكل مباشر وغير مباشر، عدم قدرة هذه المؤسسات، ليس على اصلاح نظم التعليم فحسب بل على اصلاحها لذاتها ايضا. وفي نهاية هذا الجزء فهمت من الباحث ان السبب الرئيسي في قصور النظام الجامعي عن القيام بالمهمات التي تمت الاشارة اليها تعود بالأساس الى عزوف أعضاء هيئة التدريس عن القيام بأدوارهم في عمليات الاصلاح، بسبب القيود المفروضة عليهم والتي تحدد فعاليتهم في هذه المجالات.

والحقيقة التي يتوجب أن أشير اليها هي أن هذا السبب ليس السببَ الرئيسي، فالتعليم العالي في الوطن العربي يعاني في ذاته من مجموعة كبيرة من المشاكل والاختناقات التي تحد من قدرته على القيام بوظائفه المختلفة. فلم يشر الباحث الى النقص الكبير في أعضاء هيئة التدريس، ولم يشر الى انخفاض المخصصات المالية الموجهة للبحوث، ولم يشر الى ظاهرة هجرة الأدمغة العربية وتفريغ الأمة من كفاءاتها القادرة على الخوض في مجالات الاصلاح الاجتماعي والتربوي. ولم يشر أيضا الى ارتفاع نسب أعضاء هيئة التدريب الأجانب في الكثير من الجامعات العربية. وهذه الفئات ليس لديها الاهتمام أو القدرة على التعامل مع القضايا التي يفرضها واقعنا الاجتماعي العربي. ان جميع هذه المشاكل التي يعاني منها التعليم العالي العربي اضطرته الى التركيز على التعامل مع جانب واحد من الجوانب المتعددة للنظام وهو حل اشكالية الزيادات الكبيرة في الطلب الاجتماعي على التعليم والتي نتج عنها ظاهرة الانفجار في الأعداد الطلابية. وفي ظل محدودية الموارد المادية والمالية المتاحة لهذا النظام التعليمي، وفي ظل التزايد الكبير في أعداد الطلاب الراغبين في الانخراط بهذا النظام ـ تغلّب المنهج الكمي في تخطيط التعليم العالي الذي أشار اليه الباحث في دراسته. وبالرغم من التركيز على اشكاليات الكمّ دون النظر الى متغيرات الكيف والنوع، لا زالت معظم أنظمة التعلّيم العالي في الوطن العربي غير قادرة على حل هذه الاشكالية. من هنا جاءت مناداة بعض التربويين العرب الى اعتماد نظم التعليم عن بُعْد لحل هذه

الاشكالية باعتبار ان هذه النظم أقل كلفة وأكثر ملاءمة لظاهرة التسارع الكبير في الطلب على المقاعد الدراسية في التعليم العالي.

وقد أشار الباحث في دراسته الى مجموعة من المؤشرات الكمية تحت عنوان «حجم المشكلة التعليمية»، مستندا الى الاسقاطات التى أعدها مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية عن واقع نظم التعليم في المنطقة العربية في عام ٢٠٠٠م.

وأشارت هذه الاسقاطات الى أن الطلب على مقاعد التعليم العالي في عام ٢٠٠٠ ستصل الى ٦,٢ مليون، كما أشارت ايضا الى الزيادات المطلوب توفيرها في أعداد أعضاء هيئة التدريب. وكذلك الى الزيادات المتوقع توفيرها في الانفاق الاجتماعي على التعليم العالي حتى تتمكن مؤسساته من استيعاب النسب المتوقعة للتسجيل. وكما ذكر الباحث فإن هذه المؤشرات تعنى فقط بتلك الفئة من السكان الذين يحتمل حصولهم على الشهادة الثانوية والذين سيكونون مؤهلين حسب المعايير المطبقة للانخراط في مؤسسات التعليم العالي.

غير أن مفهوم ديمقراطية التعليم العالي وتوسيع فرصه أمام طبقات المجتمع العريض سيمتد مداها ليشمل كل فئات المجتمع التي ترغب في الحصول على فرصة مناسبة للانخراط في النظام أو المستوى التعليمي الذي تراه مناسبا لقدراتها واستعداداتها. وذكر الباحث أمثلة على هذه الفئات من أمثال الأمهات والعمال المزارعين وغيرهم. اذ لو أضفنا الى تقديراتنا المرصودة هذه الفئات لأصبحنا في مواجهة مشكلة كمية في التعليم العالي تزيد بكثير عما تتوقعه الاسقاطات التي ورد ذكرها في دراسة الباحث.

غير أن مشكلة الكمّ في التعليم العالي لا تمثل المشكلة الوحيدة التي تستدعي استحداث نظم موازية له، ففي دراساتنا السابقة قمنا بالاشارة الى مشاكل أخرى مثل التوزيع الجغرافي غير المتوازن لمؤسسات التعليم العالي، والزيادات الكبيرة في كلفة التعليم العالي حيث وصل كثير من الدول العربية الى مستوى السقف في الانفاق على هذا القطاع التعليمي دون أن تتمكن من تحقيق نسب مقبولة من الاستيعاب في اطار المؤسسات التقليدية، بالاضافة الى اشكالية الزيادات الكبيرة في أعداد ما يسمى: الطلبة المنتسبين، الذين يتم اخضاعهم لطرق وتقنيات التعليم العالي التقليدي وظهور نسب كبيرة من التسرب والرسوب بين هذه الفئات.

ويعود الباحث في نهاية الجزء الخاص بحجم المشكلة الى الاشارة والتركيز على موضوع انتاج المواد التعليمية وكأن النجاح في هذا الجانب يمثل «العصا السحرية» التي ستؤدي الى حل اشكاليات التعليم العالي، وكأنها ايضا المتغير الأساسي في تطوير واعتماد نظم التعليم العالي عن بُعْد. وفي الوقت الذي أتفق فيه مع الباحث على أهمية هذا الجانب الا أنني اؤكد أن هناك جوانب فنية متعددة أخرى لا بد لنا من النظر فيها عندما نفكر في اعتماد أي نوع من أنواع التعليم. ونجاحنا في انتاج المواد التعليمية التي تتناسب مع متطلبات الفرد واحتياجات المجتمع لا يعني بأي حال من الأحوال أننا سننجح في تطوير نظم للتعليم أكثر ملاءمة ومواءمة لهذه المتطلبات ما لم يتم النظر في جميع متغيرات النظام التعليمي والتأكد من اصلاحها اصلاحا جذريا شموليا بحيث يكون بيئة مناسبة لتطبيق هذه المواد. فلو نجحنا في تهيئة برامج تعليمية مناسبة دون النظر الى تحسين مستوى المعلم أو تقنيات التدريس فإن نجاحنا سيكون هامشياً، والجهود التي نبذلها لتحسين المستوى النوعي للتعليم ستكون مآلها الفشل بالتأكيد. فالعملية التربوية عملية متكاملة والاصلاح والتجديد التربوي لا بد وأن يكون شمولياً بحيث يستهدف البنى والمحتوى والطرائق . . والتقنيات وهذه تمثل المتغيرات الرئيسية في العملية التربوية.

ينطلق الباحث بعد ذلك الى وضع تصوره الخاص باستراتيجية عربية في توظيف التعليم، وهذا ما أشار اليه عنوان هذا الجزء من الورقة. وبالرغم من أن ورقة بهذا الحجم لا يمكن لها أن تتضمن في طياتها استراتيجية عربية في توظيف التعليم، فإن الجزء الأول من الاستراتيجية التي تطرق لها الباحث تحاول تحديد أولوية الاستراتيجية وأهدافها. وان لم أكن مخطئا في ظني فإن الباحث من خلال سرد الأولويات كان يقصد أولويات استراتيجية توظيف التعليم المفتوح، لا التعليم بمستوياته وقطاعاته المختلفة. فالفئات التي حددتها الأولويات هي تلك الفئات التي لم تُتح لها فرص التعليم في مؤسسات التعليم التقليدي. فقد ذكر الباحث في بند هذه الأولويات فئة الأميين والمنخرطين في القوى العاملة وفئة الذين أتموا الدراسة الثانوية ولم تتيسر لهم فرص في التعليم العالي أو التدريب العالي. وهذه الفئات في نظري هي الفئات التي تبحث عن مؤسسات للتعليم الموازي تلبي متطلباتها واحتياجاتها. وهذه هي الفئات التي استهدفتها نظم التعليم المفتوح أو التعليم عن بُعْد.

وفي نهاية الورقة يحاول الباحث النظر في موضوع استحداث جامعة عربية مفتوحة واحدة، ويطرح الباحث في هذا الجزء من الورقة مجموعة من المبررات التي تستدعي التفكير الجدي في القيام بجهد عربي مشترك من أجل رفع كفاءة المجتمع العربي وزيادة أعداد المتعلمين فيه. ويقترح الباحث أن تجميع الكفاءات العربية القادرة على تطوير البرامج الجامعية وانتاج المواد التعليمية في مؤسسة قومية للتعليم العالي المفتوح ستكون هي المنهجية الفاعلة لاخراج الجامعة العربية المفتوحة الى حيز الوجود. وربما يكون هذا الاقتراح في إطاره النظري سليما ومنطقيا. غير أنني أختلف مع الكاتب تمام الاختلاف لأنني اعتقد ان استحداث أي مؤسسة قومية ليس بهذه الدرجة من السهولة. وربما يذكر الباحث أن موضوع الجامعة العربية المفتوحة قد تم طرحه من قبل، لكنه ترك جانبا بسبب كثير من العوامل السياسية والمالية التي أدت بهذا المشروع الى التوقف، لا على المستوى التطبيقي بل حتى على مستوى الطرح النظري له. وأود أن أشير هنا الى أننا نعمل الآن في لجنة لاخراج مشروع الجامعة العربية للدراسات العليا والبحث العلمي الى حيّز التنفيذ في اطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وبالرغم من التأكيد الدائم على أن هذا المشروع من الأولويات الرئيسية في مجال التعليم العالي العربي، الا أن مجموعة الخبراء العاملين في هذا المشروع يقومون بطرح الكثير من القضايا السياسية والفنية والمالية المتعلقة به، والتي لا بد لهم من التعامل معها بشكل علمي وموضوعي حتى نتمكن من اخراج هذا المشروع الى حيز الوجود. فالمشكلة ليست مشكلة تصميم برامج ومواد تعليمية، وانما المشكلة أكبر من هذا بكثير. والجامعة العربية المفتوحة أولوية من الأولويات الرئيسية في الوطن العربي، وربما يكون وضع الاطار التصوري لها بسيط وسهل ولكن لا بد لنا من النظر في الجوانب العملية والتطبيقية لمثل هذا المشروع .. وذلك في اطار المعطيات السياسية والاجتماعية والثقافية التي تطرح نفسها على الساحة العربية في وقتنا الحاضر.

في الختام أود أن أقول ان الورقة بدون شك قد طرحت علينا مجموعة من القضايا التي تشغل بالنا جميعا، وبالرغم من التشابك والتداخل في الطرق الذي استعرضت بها الورقة مجموعة القضايا التي ذكرتها ـ فإنها ستكون، بدون شك، ذات فائدة كبيرة لهذا الاجتماع.

أشكر الباحث على الجهد الذي بذله في اعداد هذه الورقة وأشكركم جميعا على حسن استماعكم.

ولنــا التوفيــق،،،

مداخلة

الدكتور عبدالعزيز السنبل

أولاً، أود أن أشكر الدكتور علي عثمان على هذا البحث الجيد الذي تحدث فيه بصورة شاملة عن التعليم المفتوح والحاجة اليه في الوطن العربي. كما أود أن أبارك للدكتور علي عثمان حماسه لفكرة الجامعة المفتوحة . . هذا الحماس الذي يبدو واضحا لمن قرأ هذه الورقة أو لمن سبق وأن تحدث مع الدكتور علي عثمان نفسه. وكلنا أمل إن شاء الله أن نجني ثمار هذا الحماس الذي لم ينبع من فراغ وانما نبع عن قناعة تولدت نتيجة لمعايشته ومعرفته بالأنظمة الاجتماعية والتربوية والاقتصادية في الوطن العربي. ففي الحقيقة أن الحيثيات والمنطلقات التي تستند اليها الجامعة المفتوحة والتي أشار اليها الدكتور علي عثمان في متن دراسته لهما حيثيات ومنطلقات علمية وواقعية وعقلانية، وبحد ذاتها جديرة بإقناع الدول العربية مجتمعة بدعم مشروع الجامعة العربية المفتوحة ماليا ومعنويا.

على أية حال، لا أود أن أدخل في تفاصيل الحاجة الى الجامعة المفتوحة في الوطن العربي، فهذه النقطة ستتبع بحثا ونقاشا أثناء فترة انعقاد هذه الندوة، ولكن أود أن أشير الى بعض الملاحظات التي استرعت انتباهي أثناء قراءتي لبحث الدكتور علي عثمان. فالملاحظة الأولى هي انني أوافق الدكتور عثمان في أن الجامعة المفتوحة ستساهم في علاج الكثير من العقبات التي تواجه التعليم العالي في الوطن العربي الا أنني لا أتفق معه في نقطة واحدة وهي تصوره بأن الجامعة المفتوحة ستساهم في «**علاج نوعية التعليم**» في الوطن العربي. فنحن نتفق في أن التعليم المفتوح سيستخدم قنوات مختلفة للتعليم كالقنوات المسموعة والمقروءة والمنظورة والاتصال المباشر مع المعلم، وهذه بلا شك قنوات تثري العملية التعليمية، الا أنه يجب أن نعترف بأنه عند استخدامنا لأساليب التعليم المفتوح وخاصة في التعليم العالي فإننا نحدث نوعاً من المقايضة؛ بمعنى أننا نأخذ من العملية التعليمية عنصراً أو عنصرين ونعطيها عنصراً أو عنصرين آخرين. وباعتقادي ان غياب عناصر رئيسية في العملية التعليمية، والتي تحتمها طبيعة أساليب التعليم عن بُعْد، كافتقاد الاتصال المباشر المستمر مع المعلم، والاحتكاك بالطلاب، وغياب التوجيه والارشاد من قبل الادارة المدرسية، وافتقاد عنصر التغذية الراجعة المباشرة ـ بلا شك سيكون له أثر سلبي على العملية التعليمية.

ولعل الدكتور علي عثمان لديه اجابة على هذا التساؤل.

أما بالنسبة للملاحظة الثانية، فأرى أن الدكتور علي عثمان قد قسا على التربويين العرب وعلى المسئولين عن التربية في الوطن العربي. وهذه القسوة واضحة في صفحة (١٣) باستخدام الأسلوب الاستفساري التالي «هل يملك المسؤولون عن نظام التعليم (المدرسي أو الجامعي) المؤهلات اللازمة لادراك قضايا التربية والتعليم في ذلك النظام والتصدي لها؟ وهل يمكن أن يملكوا هذه المؤهلات بدون القدرة في استخدام اللغات (وأهمها الانجليزية) التي تصدر بها الأبحاث الجديدة في التعليم وفي التربية أولا؟».

فليت شعري هل إن تبنّي أساليب التعليم عن بُعْد سيؤدي الى تكوين وعي كاف لدى المسئولين بخصوص قضايا التربية ومشكلاتها؟ وهل معرفة اللغة الانجليزية أو غيرها من اللغات سيكون هذا الوعي لدى التربويين!

انني أرى أن مشكلة عدم كفاءة العاملين في النظام التعليمي في الوطن العربي لا صلة لها بجهل العاملين باللغة الانجليزية، واتهام العاملين في الحقل التربوي ووصفهم بالجهل بقضايا التربية لا مبرر له، وهو اتهام لا يستند على حجة أو أدلة. فالكثير من العاملين أولا ليسوا بحاجة للّغة الانجليزية وكثير منهم يجيدها وهذه قضية ثانوية. أما بخصوص جهلهم بقضايا التربية وهمومها فهذا أمر غير وارد إذ أن مجملهم يعايش هذه المشكلات والقضايا ويدركها ولكن ليس لديه سبل لعلاجها.

خلاصة قولي أن مشكلة عدم كفاءة العاملين في التربية تحتمها أسباب جمة منها على سبيل المثال، لا الحصر، قلة الصلاحيات والحرية التعليمية الممنوحة للعاملين في التربية لإحداث التغييرات اللازمة لتطور وعلاج قضايا التربية اليومية. فتغيير طرق التدريس، أو طرق الامتحانات، أو المحتوى التعليمي أو غير ذلك من أمور تحددها لوائح وأنظمة ادارية من الصعب أو من المستحيل تغييرها في الكثير من الأحوال، فكيف نتوقع تحت ظل هذه الظروف أن نجد مربياً كفؤاً!

أما السبب الثاني لضعف مستوى العاملين في المجال التربوي في الوطن العربي فمردّه ناحية حضارية متأصلة لا تقتصر على التربويين فقط وانما يشاركهم

فيها الكثير من المنتمين للشرائح المهنية المتخصصة المختلفة، وأعني بهذه الظاهرة الحضارية الاجتماعية «ظاهرة العزوف عن القراءة والاطلاع». فنحن ومع كل أسف أمة لا تقرأ. وهذه الظاهرة لها جذورها التاريخية والاجتماعية وعلاجها يحتاج الى أجيال. فما يكتب باللغة العربية بخصوص القضايا التربوية ومشكلاتها وطرق تطويرها يعتبر كماً هائلا تضيق به الدوريات العلمية والكتب العلمية والتجارية التي تصدر من قبل الجامعات ودور النشر والمؤسسات المختلفة. فاللّوم اذن يجب أن لا ينصب على التربويين بكافة أشكالهم ولكن عوضا عن هذا اللّوم يجب أن نسأل أنفسنا ونفكر جيدا بصيغ واستراتيجيات عربية لتنمية القراءة. وتحبيبها للناشئة والأجيال القادمة التي سيكون من بينها الأساتذة والمربون والأطباء والمهندسون وغيرهم.

هذه مجرد تساؤلات وأفكار أحببت طرحها على المنتدين، وهي لا تقلل أبداً من قيمة البحث ولا تقلل أيضا من قيمة الجامعة المفتوحة والحاجة اليها. شاكرا حسن استماعكم.

والله ولـــي التوفيــق،،

القسم الثاني
دور التعلّم عن بُعْد في ديموقراطية التعليم في الوطن العربي

دور التعلّم عن بُعد في ديموقراطية التعليم في الوطن العربي

الدكتور تيسير عبد الجابر

تقديـــــم

يلاحظ المتفحص لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدول العربية، بما تشتمل عليه تلك الخطط، وبخاصة ما يتعلق منها بالتربية والتعليم والقوى العاملة والبحث العلمي، من توجهات وأهداف ومشاريع وانفاق وسياسات واجراءات، أنها تثير ثلاث قضايا اجمالية. **القضية الأولى** هي ما حققه نظام التعليم في كل بلد عربي خلال العقدين الأخيرين من انجازات كمية كبيرة واستكمال للهيكل المؤسسي التعليمي؛ حيث تساق الأمثلة على تلك الانجازات ومنها انخفاض معدلات الأمية بين الذكور والاناث، وارتفاع نسب الالتحاق في مستويات التعليم الابتدائية والاعدادية والثانوية والجامعية من فئات الأعمار المتناسبة معها، وزيادة عدد المدارس والغرف الصفية والتسهيلات التربوية كالمختبرات والمكتبات والأنشطة والأجهزة الحديثة، وتفرع النظام التعليمي الثانوي الى تخصصات علمية وأدبية ومهنية، وتوسع التعليم الجامعي من حيث الكليات والتخصصات وهيئات التدريس وعدد الطلبة، ونمو الانفاق المخصص للتعليم، وقيام مراكز ومؤسسات الأبحاث والدراسات المتخصصة وتفاعلها بقدر أو بآخر مع فعاليات المجتمع مختلفة.

والقضية الثانية هي اثارة قائمة المشكلات التي لا زال نظام التعليم في كل دولة عربية يعاني منها وكأن لسان حال مُعِدّي الخطة يقول: أن ما تم تحقيقه كان جيدا ولكنه لا زال غير كاف ذلك أن هناك سباقا بين نمو عدد السكان وبين توسع النظام التعليمي، ناهيك عن نوعية التعليم وضرورة تطويره بحيث تتفق مخرجاته مع متطلبات التنمية الشاملة من القوى العاملة المتخصصة، وبحيث لا يكتفي التعليم بالخريج كمنتج نهائي بل يتضمن النظام التعليمي دورة فأكثر تقتضي كل منها استعادة ذلك الانسان من جديد الى دائرة التعلّم والاطلاع المنتظم والتدريب واكتساب المهارات وتنمية القدرات.

وينطوي في اطار هذه القضية اسئلة كثيرة تفرض نفسها كتحديات قائمة أمام النظام التعليمي في الوطن العربي عموما وفي كل بلد عربي بصفة خاصة.

- فمع انخفاض نسبة الأمية الا أن عدد الأميين لا زال ضخما. ولا يبدو أن برامج محو الأمية ستكون قادرة على تخفيض عدد الأميين. بل ان جهود محو الأمية ظلت في الوطن العربي جهوداً هامشية ولو أن وسائل الاعلام تحاول اظهارها بأكبر من حقيقتها عددا ومفعولا.
- ومع ارتفاع نسب الالتحاق في مستويات التعليم المتتابعة الا أن التسرب من النظام التعليمي لا زال كبيرا. وهو هدر في القوى البشرية، وضياع في الموارد المخصصة للتعليم، واضافة غير جاهزة من القوى العاملة الى سوق العمل.
- ومع تفرع النظام التعليمي الثانوي الا أن التدريب المهني والتعليم التطبيقي لا زال مغبونا، اذ يدفع اليه الطلبة وقد تولد لديهم في سن مبكرة احساس بالاحباط تغذيه نظرة المجتمع اليهم، وأسس الاختيار التي سار عليها نظام التفرع نفسه، وهيكل الرواتب الحكومية.
- ومع توسع التعليم الجامعي فلا زال التركيز على التخصصات الانسانية وليس العلوم الطبيعية هو النمط السائد في الوطن العربي. ولا زالت أساليب التدريس والتعلّم غير كافية لتأهيل الطالب ولا تنمية قدراته على التعلّم الذاتي.
- ومع قيام مراكز الأبحاث والدراسات فقد ظل اعتماد الوطن العربي على الأبحاث والدراسات والاستشارات الأجنبية قائماً، سواء كان ذلك في تقييم جدوى المشاريع الاقتصادية والفنية أو تصميمها أو تشغيلها أو تطوير المنتجات أو تطوير النظم الادارية والمالية..
- وما زال النظام التعليمي يسير في أطر وقوالب جامدة، وخاصة في سياسات القبول والخروج والعودة الى النظام التعليمي، ومدى الاعتماد على دراسة الحالات الميدانية المستنبطة من صميم حياة المجتمع العربي.
- وما زالت التسهيلات اللازمة للنظام التعليمي قاصرة عن الوفاء بمتطلبات نوعية أفضل من التعليم في مختلف المستويات. ويكفي أن ندخل في تفصيل النظام التعليمي لأي بلد من البلدان العربية لنفاجأ بعدم ملاءمة البناء المدرسي والغرف الصفية والأجهزة المستخدمة والدوام المسائي، وعدم تأهيل نسبة كبيرة من معلمي المراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية، وتأخر استلام الكتب المدرسية ونقصها..

- ويثير المنهاج أسئلة كثيرة حول محتواه، والقيم التي يسعى الى غرسها في نفوس الطلبة أو خلوه منها، ومرونته بما يتفق مع أنماط حياة متفاوتة، ودرجة مصداقيته ومدى تطويره خلال فترات متقاربة.
- وتبقى خارج النظام التعليمي في الدول العربية فئات تمثل نِسباً ملحوظة من المجتمعات العربية بما في ذلك أكثر من نصف الاناث، وكذلك المتسربون وغير المقبولين في الجامعات. كما يظل تاريخ تخرج الطالب من الجامعات ذكرى انفصاله عن النظام التعليمي بحيث يصعب ان تتاح له الامكانات، حتى وان توفرت، للعودة الى برامج انعاشية وتحديثية.

وتطول قائمة مشكلات التعليم في الوطن العربي[1]، وتتفاوت في تفصيلاتها بين دولة وأخرى، ولكنها تعكس بصراحة استمرار ضعف الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي العربي، ناهيك عن ضآلة امكاناتها في تمكين المجتمع العربي من مواجهة التحديات التكنولوجية المتسارعة التي يفرضها العالم الصناعي المتقدم.

أما القضية الثالثة فهي تتمثل في استمرارية خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدول العربية في تأكيد النمو الكمي للنظام التعليمي. اذ بالرغم من تعدد مشكلات التعليم التي ذكرت أمثلة منها أعلاه، فان جسم خطط التنمية القادر على الحركة والقابل للتنفيذ يظل في اطار المسار السابق وهو التزايد الكمي بفتح مدارس جديدة وكليات اضافية وزيادة عدد الطلبة وانشاء مراكز تدريب مهنية جديدة. الخ، وكأن الحديث عن تحديات التعليم ومشكلاته هو من باب استكمال البحث وليس تمهيدا لاتخاذ مسارات جديدة لمواجهتها والحد منها.

ولعل استمرارية خطط التنمية العربية في تأكيد النمو الكمي ترجع الى عوامل أساسية هي:

- ان تزايد السكان في الوطن العربي بنسبة ٣,٢٪ سنويا، وتزيد عن ذلك في بعض الدول العربية، وتزايد كلفة التعليم - تجعل التوسع الكمي في النظام التعليمي أكثر إلحاحا وربما أعلى أولوية بالمقارنة مع مواجهة تحديات انخفاض

(١) انظر استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩، صفحة ١٢٩ - ١٧٦.

الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، وضرورة الاسراع في مسايرة التطورات التكنولوجية والعلمية، وتحقيق شمولية نظام التعليم سكانيا وجغرافيا وحياتيا.

- ان تحقيق النمو الكمي في النظام التعليمي عملية أكثر سهولة وقياسا ومتابعة من التأكيد على رفع سويته وكفاءته وملاءمته للتطورات المستقبلية.
- ان التوسع الكمي يترجم مباشرة الى مشاريع واستثمارات جديدة، وهو بذلك لا يتطلب ابداعا فكريا بقدر ما تحتاجه عملية اعادة النظر في نوعية التعليم وكفاءته.

ولقد أسهم كثير من المفكرين في تأكيد النمو الكمي للنظام التعليمي، فاختيار المؤشرات الرقمية أصبح وسيلة للمقارنات الدولية على تقدم أنظمتها التعليمية وانجازاتها في حقل تنمية الموارد البشرية. ويكفي الاشارة الى معدلات الأمية ونسب الالتحاق والرقم القياسي للجامعيين الى اجمالي السكان ونسبة الانفاق على التعليم من الناتج المحلي الاجمالي أو الموازنة الحكومية . . للتدليل على ترتيب بلد معين بين مجموعة البلدان الغنية والنامية. كما تستخدم السلاسل الزمنية لتلك المتغيرات لبلد معين لبيان مدى «الانجازات» التي حققها النظام التعليمي في ذلك البلد.

ويقف البعض عند الاعتقاد بالمبدأ العريض القائل بأن أي تعليم - بغض النظر عن مرحلته أو كفاءته - هو خير في حد ذاته، بل أن التعليم حق لكل انسان حتى لو تجاوز المرحلة الالزامية، ودون اعتبار كاف لمحدودية الموارد المالية والبشرية والمادية المتاحة لكل بلد والتي تتنافس عليها أوجه الاستخدامات المتعددة, وأدت هذه النظرة الى اللهاث وراء التوسع الكمي في التعليم على حساب المراجعة الموضوعية الجادة لكفاءته الداخلية والخارجية ومدى توفر البدائل الكافية فيه لمواجهة تحديات المستقبل.

ولم يقصّر الاقتصاديون في تغذيتهم للتوسع الكمي للتعليم وذلك من خلال توقعاتهم النمطية للطلب على القوى العاملة ومن خلال بحوث العائد الاقتصادي على الاستثمار في التعليم. فعند توقع الطلب على القوى العاملة الناتج عن استثمار خطة التنمية، يميل الاقتصاديون والمختصون في اقتصاديات العمل، الى

الاقتصار على التحليل القطاعي متأثرين بالوضع الحالي ودون تحليل الزيادة في الطلب على مستوى المشروع. وينتج عن هذا توقع استمرارية نفس النمط الحالي تقريبا مع اختلاف في الأرقام المطلقة للتخصصات والمهارات المطلوبة، مما يتطلب ضمنياً توسعاً كمياً في خريجي النظام التعليمي.

ويتم احتساب معدلات العائد الفردي على الاستثمار في التعليم من خلال فوارق الدخول المتوقعة الناتجة عن زيادة في سنوات الدراسة دون الالتفات الى الفروق النوعية بين الخريجين من نفس المستوى، أو درجة التعرض الى البطالة ولو لعدد من السنوات، علما بأن فوارق الدخول المتوقعة هي في الغالب من صنع الادارات الحكومية التي تحدد سلم الرواتب في انظمة الخدمة المدنية أو الوظيفة العامة استنادا على شهادة الموظف وعدد سنوات خدمته السابقة. لا عجب اذن أن تتجه الأنظار الى التوسع الكمي والتراكم في السنوات الدراسية على حساب المحتوى والكفاءة.

خلاصة القول أن النظام التعليمي في الدول العربية يمر في مرحلة حرجة. فهناك الداعون باستمرارية النمو الكمي للنظام التعليمي مشيرين الى ضرورة استكمال الانجازات التي تحققت في هذا المجال، والى الفجوات (الكمية) التي لا زالت قائمة. وهناك من يدعو الى الابداع والتجديد والاصلاح في النظام التعليمي لترتفع كفاءته وملاءمته وشموله ولا شك في أن هذين الموقفين يتداخلان ويتقاطعان عند أكثر من مفترق، الا أن التوجه الكمي أسهل للتنفيذ والمتابعة والقياس، وأسرع في بيان ثمراته، وتقع مسؤوليته على الهيكل المؤسسي التعليمي من خلال ادائه اليومي لمهماته. بينما تتطلب الدعوة لاصلاح النظام التعليمي هياكل جديدة كانشاء اللجان المتخصصة للنظر في مختلف جوانب التعليم وكيفية تطويره. وقد لا يتيسر لتلك الهياكل نفس القدر من التشجيع بين فترة زمنية وأخرى. كما ان الابداع في مجال التعليم يتطلب وقتا قد يطول قبل أن يؤخذ به وتقام الصيغ المناسبة لتطبيقه.

وتستهدف هذه الورقة بحث موضوع ديموقراطية التعليم ودَور التعلّم عن بُعْد في تحقيقها. ومع أنه ستجري الاشارة الى بعض مشكلات النظام التعليمي في الوطن العربي، الا أن الورقة الحالية لن تقدم اقتراحات تتعلق بمجمل النظام التعليمي، وستلتزم بالإطار الذي حدده القائمون على هذه الندوة.

وتنطلق الورقة الحالية في بحثها للموضوع المشار اليه من عدة منطلقات هي :

- ان ديموقراطية التعليم هي احدى الأهداف الرئيسية التي يسعى النظام التعليمي العربي الى تحقيقها للابتعاد عن «تعلم النخبة» والوصول الى «التعليم المستمر» وتكافؤ الفرص في دخول مراحل التعليم المتلاحقة وبخاصة التعليم الجامعي.
- ان النظام التعليمي العربي لم ينجح بعد في تحقيق ديموقراطية التعليم، علماً بأن هناك تفاوتاً ملحوظاً بين بلد عربي وآخر في مدى الوصول الى هذا الهدف.
- ان التعلّم عن بُعْد هو أحد التوجهات الجديدة التي لم يأخذ بها النظام التعليمي العربي والتي يحبَّذ ادخالها وفق الصيغ الحديثة المتقنة.

وستتناول هذه الورقة مفهوم ديموقراطية التعليم وحجم المشكلة التعليمية المتوقعة في الوطن العربي وكيف يمكن أن يسهم التعلّم عن بُعْد في مواجهتها.

ديموقراطية التعليم

يقصد بديموقراطية التعليم اتاحة الفرص أمام جميع أفراد المجتمع وبصورة متكافئة للتعلم والاستفادة من مجالات التعليم واكتساب المهارات في مختلف مراحلها وبرامجها بهدف الوصول الى المجتمع المتعلم. وينطلق هذا المفهوم من أن التعليم، أو توفير حد أدنى منه، حق أساسي للانسان تضمنه الدساتير القطرية وميثاق حقوق الانسان. كما يستند الى مبدأ أساسي وهو ضرورة التعليم المستمر أو التربية المستديمة. وعليه، فان مفهوم ديموقراطية التعليم لا يتناول نمط ادارة الشؤون التعليمية في مؤسسات النظام التعليمي ولا يجوز أن يخلط مع مشاركة الطلبة في الادارة، كما أنه لا يصل بالضرورة الى المحتوى السياسي والعقائدي للمادة التعليمية، وان كان بعض الكتّاب يرغب في أن ينظر الى ديموقراطية التعليم من حيث مدى تعبير مناهج التعليم عن التزام عقائدي معين.

وتشترك ديموقراطية التعليم مع الديموقراطية السياسية في خاصية هامة هي توفير الجو المناسب أمام المشاركين في العملية التربوية والمستفيدين منها بإبداء آرائهم حولها بحرِّية وفي الاطار المؤسسي القائم. وهي بذلك تزيد، اذا أحسن استخدامها، من كفاءة النظام التعليمي داخلها وخارجها. فحرية الرأي والمشاركة الموضوعية في بحث المادة التعليمية وقضايا التعليم تتداخل في مفهوم

ديموقراطية التعليم وان كان هذا المفهوم لا يتعرض بالضرورة لهذا الموضوع باعتباره أمراً مسلّماً به تسعى كل مؤسسة تعليمية وبخاصة في التعليم العالي الى تطبيقه بقدر أو بآخر.

ولم يقصد من مفهوم ديموقراطية التعليم أن تختل العلاقة الأساسية بين المعلم والطالب: فوظيفة الأول أن ينقل المعرفة وفق منهاج موضوع ويقيّم قدرة الطالب ويتابع مسيرته الدراسية والعلمية، ووظيفة الطالب أن يتلقى المعرفة في تخصص أو مجال معين ويقوم بأنشطة علمية بإشراف المعلم.

خلاصة القول أن ديموقراطية التعليم تسعى لاتاحة الفرص أمام الجميع للتعليم[1]، وعليه يركز الباحثون على الفجوات الكبيرة القائمة والمتوقعة في الوصول الى المجتمع المتعلم. وتتمثل هذه الفجوات في الفئات التالية:

١ ـ الأطفال في سن التعليم الابتدائي الذين لم يلتحقوا بالتعليم لأسباب اقتصادية أو اجتماعية أو لقصور في النظام التعليمي.
٢ ـ المتسربون من مراحل التعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي الذين لا يجدون أمامهم فرصا نظامية للتعلم والتدريب بما يؤهلهم لدخول سوق العمل واكتساب دخل معقول.
٣ ـ الاناث اللواتي لا تتاح لهن فرص التعلّم على نفس المستوى المتوفر للذكور.
٤ ـ الأعداد الكبيرة من خريجي الدراسة الثانوية التي ترغب في الالتحاق بالتعليم الجامعي ولا يتاح لها المجال بسبب سياسات القبول المتشددة نظرا لعدم توفر المقاعد الكافية بشكل عام، وفي التخصصات المطلوبة بصفة خاصة.
٥ ـ فئة كبار السن الذين فاتتهم فرص التعلّم ولم تصلهم برامج محو الأمية.
٦ ـ فئات المجتمع المختلفة التي خرجت من النظام التعليمي وترغب في رفع

---

(١) يرى الدكتور عبدالواحد عبدالله يوسف أن هناك ثلاثة أبعاد لديموقراطية التعليم. الأول، بعد اجتماعي بمعنى أن ترتبط ديموقراطية التعليم لرتباطاً مباشرا بديموقراطية المجتمع بحيث تنتفي كل أشكال التميز بسبب العرق أو اللون أو الوضع الاجتماعي أو الجنس. والثاني، بعد كمي بحيث تتسع النظم التعليمية لاستيعاب كل من هم في سن الدراسة من الصغار ومن هم بحاجة الى التعلّم والتدرب من اليافعين والراشدين. والبعد الثالث نوعي بحيث تجدد البنى والمناهج والمضامين بهدف ربط التعليم بأشكاله ومستوياته المختلفة بحاجات البيئة والسكان ومقتضيات التقدم. «نحو تطوير التربية العربية من منظور ديموقراطية التعليم في التراث العربي الاسلامي». التربية الجديدة ص٢٢.

مستوى تحصيلها العلمي أو تطوير قدراتها المعرفية في نفس الوقت الذي تحافظ فيه على عملها.

٧ - القوى العاملة في المجتمع التي تحتاج الى اكتساب مهارات جديدة أو تعميق قدراتها في نفس مجالات عملها.

٨ - فئات المجتمع المحرومة من التعليم نتيجة لأوضاع اجتماعية أو اقتصادية أو اعاقات جسدية وبخاصة الفقراء وسكان المناطق النائية والمعوقون.

واذا كان هدف ديموقراطية التعليم هو ايجاد المجتمع المتعلم بكل فئاته واتاحة فرص التعلّم للجميع، الا أن حالة الوصول الى هذا الهدف تظل حالة نسبية وأمرا يتصل بدرجة بلوغ ذلك الهدف. فهناك فرق شاسع بين نسبة أمية ٩٣,٩٪ في الصومال وبين ٢٨٪ في الأردن، وبين نسبة الطالبات في التعليم العالي البالغة ٥٦٪ في الكويت و ١١٪ في اليمن الشمالي. وقد تتمكن بعض الدول العربية خلال العقدين القادمين من الاقتراب أكثر فأكثر من الوضع المثالي لديموقراطية التعليم كما قد تبتعد عنه دول عربية أخرى.

ويثير هذا الجانب من البحث أهمية التعاون العربي في تخفيف الفجوات القائمة والمتوقعة في الأنظمة التعليمية القطرية. فهناك بالاضافة الى الفئات المذكورة أعلاه - وهي التي لم تستفد من فرص التعلّم المستمر بدرجة مناسبة وذلك على مستوى القطر، هناك بلدان عربية وشعوب عربية لا يتوقع لها أن تحقق درجة أعلى من ديموقراطية التعليم بالاعتماد على مواردها البشرية والمالية والمادية الذاتية. ولا بد من أن تمتد وسائل المعونة العربية الثنائية والاقليمية لمساعدة تلك الدول والشعوب لاقامة البنى التعليمية اللازمة والحد من تزايد الفجوات في أنظمتها التعليمية وتفاقمها مع مرور الوقت. ونذكر هنا الأوضاع التعليمية في الدول العربية الأقل نموا وبخاصة الصومال وموريتانيا وجيبوتي واليمن الشمالي واليمن الجنوبي والسودان التي سيظل موضوع ديموقراطية التعليم بالنسبة لها هدفا طويل الأجل في ضوء تدني المؤشرات الكمية وتراجع الكفاءة الداخلية والخارجية لأنظمة التعليم فيها. واذا كانت الدول المذكورة تعوزها الموارد اللازمة للاسراع في تنمية النظام التعليمي فيها بكل مكوناته وعناصره، فان الشعب العربي الفلسطيني في وضع أسوأ من ذلك بكثير، فأرضه محتلة حيث يعيش تحت الاحتلال ٤٠٪ من

مجموع ذلك الشعب تحت ظروف قاسية تحول بينه وبين العمل نحو تدعيم نظامه التعليمي الوطني. كما أن ٦٠٪ من ذلك الشعب يعيش خارج أرضه معتمداً على ما يتاح له من فرص التعليم بمراحله المتلاحقة من قبل الدول العربية والأجنبية التي يقطنها.

وهناك مجالات تعاون واسعة في ميادين التعليم بين الدول العربية يمكن أن تتطرق اليها بعض الدراسات الأخرى المقدمة لهذه الندوة. وباعتقادي أن جامعة القدس المفتوحة، كمؤسسة عربية للتعليم العالي تأخذ بأسلوب التعلّم عن بُعْد - تمثل أهم الفرص المتاحة لبلورة التعاون العربي في مجال التعليم وتطويره لمواجهة المستجدات التربوية والفنية على الصعيد العربي والدولي.

المشكلة التعليمية من منظور ديموقراطية التعليم

للمشكلة التعليمية جوانب كثيرة، كمية ونوعية ومستقبلية، تستحق جميعها بحوثا متخصصة ومتعمقة. وهناك في الكتابات العربية اسهامات ايجابية كثيرة في هذا المجال بعضها يتناول حجم المشكلة على المستوى العربي والآخر على مستويات قطرية أو تخصصية مثل التعليم العالي أو محو الأمية أو تكنولوجيا التعليم.

ولا تطمح هذه الورقة الى عرض جوانب المشكلة التعليمية برمتها في الوطن العربي، بل ستقتصر على تلك الجوانب المرتبطة بديموقراطية التعليم، أي الاشارة الى الفجوات الحالية والمستقبلية التي تعتري الأنظمة التعليمية العربية والتي تجعل من هدف تحقيق المجتمع المتعلم وتكافؤ فرص التعليم بين أفراد المجتمع - هدفاً بعيد المنال وبخاصة في مجموعة الدول العربية الأقل نموا (الثالثة).

١ - تزايد أعداد الأميين

على الرغم من تحسين نسب الالتحاق وشمولية الأنظمة التعليمية في الوطن العربي، الا أن التقديرات تؤكد على أن أعداد الأميين ستتضاعف عام ٢٠٠٠. ويرجع ذلك الى الخصائص الديمواغرافية التالية للوطن العربي :

أ - ارتفاع معدل النمو السكاني في الوطن العربي حيث يصل هذا المعدل الى

٣,٢٪ سنويا بالمقارنة مع ١,٧٪ في العالم، وسيرتفع عدد السكان العرب من ١٩٢,٧ مليون شخص عام ١٩٨٥ الى ٢٨٧,٥ مليون شخص عام ٢٠٠٠ أي بنسبة ٥٠٪ خلال خمس عشرة سنة، مما يضيف حوالي ٩٥ مليون شخص الى مجموع السكان.

ب - ارتفاع نسبة صغار السن بين السكان في الوطن العربي، حيث يقدر عدد الذين تقل أعمارهم عن ١٥ سنة ٨٣,١ مليون شخص أي بنسبة ٤٣٪ من مجموع السكان. ويتوقع أن ترتفع تلك الفئة من الأعمار عام ٢٠٠٠ الى ١١٦,٤ مليون شخص أي بنسبة ٤٠,٥٪ من مجموع السكان. وسيواجه النظام التعليمي أعداداً أكبر من الأطفال الذين يطرقون المدارس، وسيبقى عدد ملحوظ منها خارج أبوابها.

ج - استمرار الهجرة من الريف الى المدن، اذ ستنخفض نسبة السكان في الريف من حوالي ٤٨,٦٪ في الوطن العربي في بداية الثمانينات الى ٤٢٪ عام ٢٠٠٠. ومع ذلك يرتفع عدد سكان الريف بالأرقام المطلقة من ٩٣,٦ مليون شخص عام ١٩٨٥ الى ١٢٦,٥ مليون شخص عام ٢٠٠٠[١]. وهذا يعني مزيدا من الضغط على الخدمات المختلفة في المدينة العربية ومنها خدمات التعليم، وخاصة في المرحلة الالزامية، ومزيدا من الطلب ايضا في المناطق الريفية على نفس الخدمات. واذا لم تتوفر الامكانات البشرية والمالية والمادية لتوسيع النظام التعليمي، فانه سيكف، كما هو الحال المتوقع في بعض الدول العربية، عن مواجهة التوسع الكمي المطلوب في الخدمات التعليمية.

د - انخفاض معدل المشاركة في النشاط الاقتصادي من مجموع السكان وبقاء هذا المعدل ثابتا تقريبا حتى سنة ٢٠٠٠، اذ ينتظر ان يرتفع عدد القوى العاملة من ٥٤ مليون عامل عام ١٩٨٥ الى ٨١,٦ مليون عامل عام ٢٠٠٠ أي بمعدل مشاركة ٢٨,٤٪. وهذا بالطبع يبقي معدل الاعالة مرتفعا ويبقي ملايين الأسر العربية غير قادرة على توفير متطلبات تعليم أبنائها المالية، مما يزيد من أعداد الفئات التي تخرج من النظام التعليمي أو لا تستطيع

(١) د. محمد أحمد الغنام، «العالم العربي سنة ٢٠٠٠»، التربية الجديدة، العدد ٢٠، السنة السابعة - أيار/آب ١٩٨٠، صفحة ١٠.

الاستمرار في متابعة مراحل متقدمة منه.

هـ ـ الاختلال الواضح في الكثافة السكانية والامكانات الدخلية بين الدول العربية واتجاه هذا الاختلال الى التزايد اذا بقيت السياسات الحالية المتبعة تجاه حركة انتقال القوى العاملة العربية والمتمثلة بفرض قيود شديدة على حركتها، والاعتماد المتزايد على العمالة الآسيوية. ولا تقتصر آثار هذا الاختلال على التفاوت الضخم في مستويات المعيشة ما بين أعلى متوسط دخل للفرد الذي يتجاوز ٢٣ الف دولار في قطر و ٣٣٣ دولارا في الصومال أي حوالي سبعين ضعفا، بل يمتد الى توسيع الهوة الضخمة في توفير الخدمات الأساسية بين الدول العربية في المجموعة الأولى والدول العربية في المجموعة الثالثة والثانية ومنها التعليم بمستوياته وأشكاله المتعددة.

خلاصة القول أن التزايد السكاني السريع في الوطن العربي، وتركز الأعداد الكبيرة من السكان في الدول ذات الدخول (وبالتالي الامكانات المالية) المتوسطة والمتدنية، وزيادة الضغط على التعليم الالزامي نتيجة لارتفاع نسبة صغار السن، واستمرار الهجرة الى المدن وتركزها في أحياء هامشية مكتظة، كل هذه العوامل ستؤدي الى :

- رفع عدد الأميين في الوطن العربي.
- قصر تطور النظام التعليمي في معظم الدول العربية على مواجهة التوسع الكمي علماً بأن بعضها لن يتمكن حتى من المحافظة على نفس المستويات الكمية الحالية الا في ظل صيغ أفضل للتعاون العربي في مجال التعليم.
- إبقاء الحديث عن اصلاح النظام التعليمي في العديد من الدول العربية حديثا جدليا يدخل باب التصورات أو مواجهة أزمات حادة أو ترجمة بعضه فقط الى الواقع في أحسن الأحوال.

لقد بلغت نسبة الأمية في الوطن العربي في بداية الثمانينات ٦٩٪ من عدد السكان الذين تزيد أعمارهم عن ١٥، وبلغ عدد الأطفال العرب الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ ـ ١١ سنة ولم تتح لهم فرص التعليم عشرة ملايين طفل. ومع أن نسبة الأمية ستنخفض عام ٢٠٠٠ الى ٤٠٪ وفق التقديرات المتفائلة، الا أن عدد الأميين سيصل الى ١١٥ مليون نسمة. وهذا يمثل أكبر فجوة في تحقيق الهدف البعيد وهو المجتمع المتعلم، ويمثل تحديا ضخما أمام الحديث عن ديموقراطية التعليم.

٢ ـ التسرب من النظام التعليمي

ان الالتحاق بالنظام التعليمي، وبخاصة في المرحلة الالزامية، لا يعني بالضرورة ضمان استمرارية الطالب في التعليم. بل تنتشر ظاهرة التسرب من النظام التعليمي وبخاصة في الفئات والمناطق ذات الحاجة الماسة للتعليم. ولا يعني هذا التسرب هدرا في النظام التعليمي نفسه فقط، بل ايضا ضياعا في الموارد البشرية، وتغذية للتفاوت الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع العربي، واعاقة لمحاولات زيادة انتاجية العمل والتسريع في عملية التنمية الشاملة. ويقدر عدد المتسربين من الأطفال العرب من فئات العمر ٦ ـ ١١ سنة في نهاية هذا القرن بحوالي ١٨ مليون طفل، وهو عدد كبير يمثل فجوة أخرى أمام ديموقراطية التعليم.

وتتفاعل ظاهرة التسرب من النظام التعليمي مع الأمية فتضيف اليها أعدادا التحقت بالنظام التعليمي إلاّ أنها تخلفت عن الاستمرار فيه نتيجة لأسباب بعضها يعود الى واقع التعليم ذاته، ويعود البعض الآخر الى الواقع الاجتماعي والاقتصادي للفئات المحرومة والهامشية في المجتمعات العربية. ومن هذه الأسباب :

- انسحاب الفتيات في سن مبكرة للعمل في الحقل أو الزواج.
- التشتت بين مثالية الماضي ومثالية الحاضر التي ترسمه المناهج الدراسية.
- انسحاب الذكور من التعليم لدخول سوق العمل نتيجة ظروف أسرية اقتصادية واجتماعية غير ملائمة.
- التشبيط الناتج عن بطالة الخريجين.
- الصعوبات المادية في البنى التعليمية خاصة في المناطق الهامشية مثل بعد المدرسة عن مكان الاقامة، وعدم توفر مواصلات، وعدم توفر الكتب المدرسية أو البناء المدرسي المناسب.

وهذا يعني أن مواجهة عملية التسرب تتطلب تحسين البنى التعليمية واعادة النظر في مدى ملاءمة النظام التعليمي وأساليبه لفئات المجتمع ومناطق البلد المختلفة. كما أن علاج الرصيد المتراكم من المتسربين لن يتم من خلال اجبارهم على العودة للنظام التعليمي التقليدي، بل من خلال أساليب جديدة منها التعلّم عن بُعْد.

٣ ـ الفجوة الكبيرة في تعليم الاناث

مع ان انجازات النظام التعليمي في الوطن العربي قد شملت تعليم الاناث وتوسيع نسب التحاق الفتاة بجميع مراحل التعليم وحقوله، الا أن الاناث في الوطن العربي لا زلن يتحملن من فجوات التعليم أكثر من نصيبهن النسبي. فكما يظهر في الجدول الملحق حول بعض المؤشرات في الدول العربية، نجد أن نسبة الأمية بين الاناث أعلى منها بين الذكور في جميع الدول العربية التي توفرت عنها بيانات. بل تصل نسبة أمية الاناث في بعض الدول الى ضعف تلك النسبة بين الذكور (مثل البحرين وليبيا والأردن وسوريا ولبنان). كما تصل نسبة الأمية بين الاناث في بعض الدول الى مستويات غير مقبولة (٩٨,٥٪ في اليمن الشمالي، ٩٧,٣٪ في الصومال، ٩٢,١٪ في اليمن الجنوبي و ٩٠,٣٪ في المغرب).

وفيما عدا الامارات وقطر والكويت حيث تغلب نسبة الذكور على السكان الوافدين مما جعل عدد الطالبات يزيد عن أعداد الطلاب (وهناك ايضا فرق بسيط في اليمن الجنوبي)، فان التحاق الطالبات بالنظام التعليمي يقل كثيرا في بقية الدول العربية عن التحاق الذكور، وبخاصة في الدول العربية الأقل نموا، مما يعني أن فرص التحاق الاناث بالنظام التعليمي لا زالت متدنية بالمقارنة مع الذكور، كما أن تسربهن من النظام التعليمي يتم بمعدلات أكبر.

كما أن نسبة عدد الطالبات في مراحل التعليم العالي متدنية، فهي في أقصاها ٥٦٪ في قطر والكويت ونتيجة لأسباب اجتماعية وديموغرافية، وفي أدناها ١١٪ في الصومال واليمن الشمالي، وهي حالة تؤكد ان الفجوة الكبيرة في تعليم المرأة العربية لا تقتصر على الأمية والتسرب بل تأخذ مجراها في السلم التعليمي لتظهر بدرجة أعمق في مرحلة التعليم العالي.

٤ ـ الحاجة الى رفع مستوى التحصيل العلمي واكتساب المهارات وتطويرها

ان السير نحو ديموقراطية التعليم وتحقيق هدف المجتمع المتعلم تتطلب ايجاد المؤسسات والوسائل التعليمية اللازمة لفتح المجال أمام فئات المجتمع الراغبة في رفع مستوى تحصيلها العلمي واكتساب المهارات وتطويرها. وعليه فإن ديمواقراطية التعليم تتطلب التجاوب مع الحاجات التالية:

- الالتحاق بالتعليم الجامعي داخل الوطن العربي.

- الرغبة في رفع مستوى التحصيل العلمي الحالي بهدف الحصول على شهادة أعلى أو لزيادة المعرفة في مجالات محددة.
- اكتساب المهارات وتطويرها من خلال برامج تدريبية متنوعة.
- متابعة التطورات التكنولوجية وبخاصة في المجالات الالكترونية والكمبيوتر والاتصالات وتكنولوجيا الزراعية وغيرها.

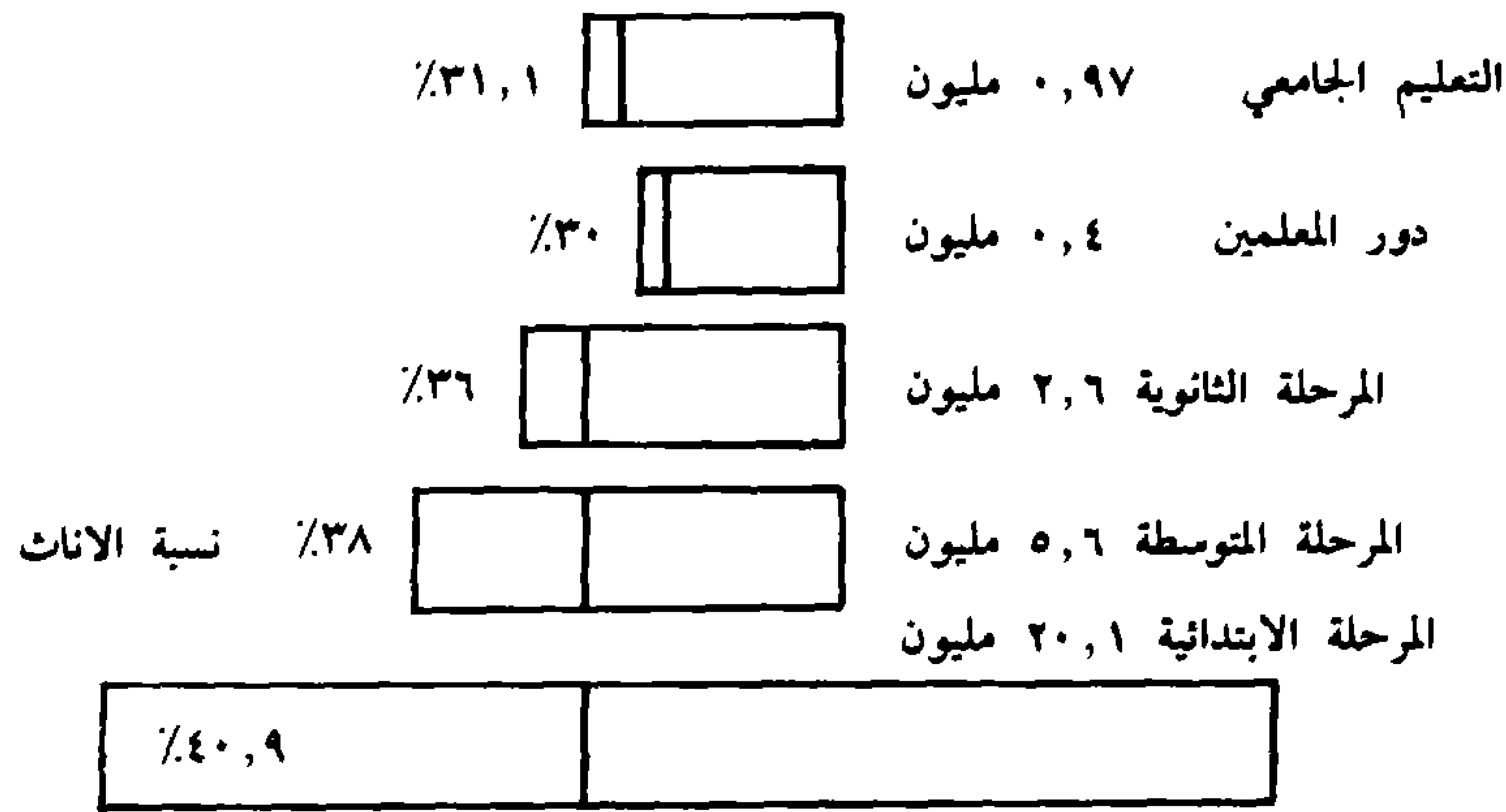
الالتحاق بالتعليم الجامعي

ان أهم الانجازات التي حدثت في النظام التعليمي العربي في السنوات العشر الأخيرة كانت في مرحلة التعليم الجامعي، فقد تضاعف عدد الطلبة ما بين ١٩٧٢ و ١٩٨٢، وقفزت مخصصاته المالية أكثر من ذلك، وزاد عدد المعلمين من ثلاثين ألف معلم الى أكثر من ستين ألف معلم، وأقيمت الجامعات والكليات والتخصصات الجديدة في معظم الأقطار العربية. وكانت معدلات الزيادة في عدد الطلبة في التعليم الجامعي في الوطن العربي تفوق كثيرا معدلات الزيادة في طلبة المرحلة الإبتدائية أو الإعدادية أو الثانوية.

ومع عظم هذه الإنجازات (الكمية في غالبيتها)، فلا بد لنا من ملاحظة الأمور التالية وبخاصة عندما نأخذ في الاعتبار احتياجات المستقبل في الوطن العربي :

- كيف يستطيع النظام التعليمي العربي، على المستوى الجامعي، أن يستقبل حوالي ٦,٢ مليون طالب وطالبة عام ٢٠٠٠ وأن يؤمن قبول أعداد متزايدة من الطلبة (من حوالي مليون طالب وطالبة في بداية الثمانينات) خلال الفترة القادمة، ويخصص لذلك التوسع الكمي السريع الامكانات العلمية والمالية والبشرية.
- كيف سيتمكن النظام التعليمي العربي على المستوى الجامعي من توفير حوالي ربع مليون عضو هيئة تدريس بحلول عام ٢٠٠٠، وهو رقم يقارب ثلاثة أمثال أعداد هيئة التدريس في الجامعات العربية حالياً. وهل سيتم توفير اعضاء هيئة التدريس من جميع التخصصات المطلوبة بنفس اليسر والكفاءة؟
- ان نسب التسجيل في التعليم العالي في الوطن العربي لا زالت متدنية جدا (٦,٨٪ عام ١٩٨٠)، وعدد الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي محدود بالمقارنة مع أعدادهم في مراحل التعليم السابقة، ولا يتجاوز ٥٪ من المسجلين في المرحلة

الابتدائية و ٣٧٪ من المسجلين في المرحلة الثانوية. وهذا يبين أن اعداد التسرب من مراحل التعليم كبيرة، وأن فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي ليست ميسَّرة.



عدد التلاميذ في جميع مراحل التعليم الحكومي في الوطن العربي في مختلف مراحل التعليم ١٩٨١ / ١٩٨٢

المصدر : الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، التقرير الاقتصادي العربي الموحد، ١٩٨٥، صفحة ٣٢٤.

- قُدِّر عدد الطلبة العرب الملتحقين بالتعليم العالي في الخارج في بداية الثمانينات بحوالي ١٥٣ ألف طالب، منهم ٤٨ الف طالب في دول عربية أخرى غير بلاد اقامتهم المعتادة(١). وتعتبر هذه الأرقام متحفظة ولا تعطي الصورة كاملة نظراً لأن هناك دولا غير مشمولة تستضيف طلبة من البلدان العربية وبخاصة الدول الاشتراكية. ويمكن القول ان عدد الطلبة العرب الملتحقين بالتعليم العالي في الخارج يقارب ربع مليون طالب، واذا كان متوسط كلفة الطالب في العام عشرة آلاف دولار فإن مجمل كلفة التعليم في الخارج تصل الى ٢,٥ بليون دولار سنويا.

ومع أننا ندعو الى مواصلة التبادل العلمي والثقافي مع دول العالم الأخرى وشعوبها، والى استمرارية الالتحاق بالجامعات في الخارج - وبخاصة على مستوى الدراسات التخصصية العليا وفي المجالات العلمية والتكنولوجية - الا أن نسبة لا بأس بها من أعداد الطلبة العرب في الخارج قد توجهت الى

(١) UNESCO, Statistical Yearbook, 1984, pp. 420 - 442.

الجامعات هناك نظرا لعدم تمكنها من الالتحاق بالجامعات العربية، وذلك في ضوء محدودية المقاعد، والمنافسة الشديدة بين الطلبة، وقولبة التعليم الجامعي وتخصصاته.

ولا تقتصر كلفة التعليم في الخارج في وضعه الحالي على الكلفة المالية العالية، بل تمتد الى هجرة الكفاءات، حيث أظهرت الدراسات أن نسبة كبيرة من الكفاءات المهاجرة من الدول النامية الى الدول الغنية كانت من بين طلبة الدول النامية الذين درسوا في دول المهجر، كما أن التشتت الكبير في الدراسة الجامعية في الخارج يخلق أسباب التفاوت الثقافي والقيمي في القطر العربي الواحد، ويزيد من الفجوة بين التعليم واحتياجات سوق العمل المحلي.

فهل سيقف النظام التعليمي في الوطن العربي من التحاق الطلبة العرب بالتعليم العالي موقف غير المعني، أم يتيح المجال لقبول أعداد أكبر ويتعاون مع الأجهزة الحكومية في ترشيد التعليم في الخارج وضبط أسس تنظيمه؟

- وفي ظل تزايد الطلب على التعليم الجامعي في كل قطر عربي على حدة تثار قضايا أخرى عديدة. فقد أعطيت الأولوية في المقاعد الجامعية الى أبناء القطر ذاته، وهو أمر مقبول، مع أن ذلك قد أدى بالنتيجة الى انحسار نسبة أعداد الطلبة العرب الذين يدرسون في جامعات عربية أخرى. ونتج عن هذا التطور درجة كبيرة من «التقوقع القطري» في التعليم العالي.

واذا كان التوجه نحو فرض رسوم تغطي نسبة عالية من كلفة التعليم الجامعي في القطر الواحد، فستكون النتيجة في الغالب صعوبة مواصلة التعليم الجامعي بالنسبة لأبناء الطبقة المتوسطة والمتدنية الدخل نتيجة لأسباب مالية تتجاوز موضوع القبول في تلك الجامعات. وفي حالة الاتجاه نحو دعم التعليم الجامعي فإن السؤال الأول الذي يثار هو مدى تطبيق ذلك الدعم، وهل سيمتد من الانفاق الرأسمالي في الجامعة الى الانفاق الجاري والى متى؟ ولماذا لا يسمح بقيام جامعات عربية أهلية تعتمد على نفسها ماليا وتوسع مجالات القبول وفرصه، وتضيف نمطا مؤسسيا آخر ينافس الجامعات العربية الرسمية؟

- لا زال التفاعل بين الجامعة في الوطن العربي وبين المجتمع تفاعلا مقننا لدرجة مبالغ فيها، وبعيدا عن الإبداع والتطوير والمبادرة. اذ لا زالت التخصصات

الانسانية بالمقارنة مع العلوم البحتة هي الغالبة من حيث أعداد الطلبة الملتحقين أو الخريجين. فقد بلغ عدد الخريجين الجامعيين في ١٥ دولة عربية في السنة (في بداية الثمانينات) ١٥٦,٤ الف خريج كانت تخصصاتهم على النحو التالي: التجارة وادارة الأعمال ١٧,٤٪، الانسانيات ١٥,٥٪، التربية والتعليم ١٥,١٪، الحقوق ٨,٢٪، الهندسة ١١٪، العلوم والطب ١٠,٤٪ والزراعة ٦,٩٪[1]. أي أن التخصصات في العلوم البحتة قد نالت ٣٨,٣٪ من مجموع الخريجين فقط.

ويندر أن نجد تفاعلا بين الجامعات العربية والقطاعات الانتاجية كالصناعة والزراعة والنقل حتى فيما يتعلق بالانتاج الرئيسي لبعض الدول العربية كالنفط والفوسفات والقطن وغير ذلك. كما أن تسجيل الاختراعات الناتجة عن الأبحاث العلمية في الجامعات العربية قد لا يكون مألوفا في كثير منها. وقد أدى هذا الوضع الى الفصل بين التعليم الجامعي وأجهزة البحث العلمي، حيث أقيمت معاهد ومراكز وجمعيات للبحث العلمي خارج نطاق الجامعات علّها تكون أكثر قدرة في بحث المشاكل الفنية والعلمية التي تواجهها المؤسسات الخاصة والعامة وتقلل من الاعتماد الكبير على بيوت الخبرة الأجنبية.

رفع مستوى التحصيل العلمي وتطوير المهارات

تزداد الحاجة في الوطن العربي الى مؤسسات تعليمية وتدريبية تقدم التعليم والتدريب بمرونة كافية، بحيث يستطيع من لم يكمل تعليمه الثانوي سابقا مثلا أن يؤهل نفسه من خلال المؤسسة الجديدة الى الحصول على شهادة جامعية، أو لمن حصل على تعليم جامعي العودة للجامعة أو المؤسسة التعليمية من جديد للتعمق في موضوع معين أو مساق محدد، أو التدرب على مهنة أو حضور دورات انعاشية. وتظهر تلك الحاجة في ضوء العوامل التالية:

- ان نسبة لا تقل عن ٦٠٪ من السكان (٢٥ سنة فأكثر) في البلدان العربية التي تتوفر عنها بيانات كما في الجدول الملحق - لم تلتحق بالمدارس أو لم تتم المرحلة

---

(١) انظر دراسة: جامعة القدس المفتوحة ضرورة وطنية، تقرير أعده المركز الاستشاري العربي لجامعة القدس المفتوحة، عمان، آب ١٩٨٦، صفحة ٦٧.

الالزامية من التعليم. وتتجاوز هذه النسبة ٩٠٪ من تلك الفئة من السكان في كل من ليبيا وتونس والجزائر ومصر والمغرب. وقد تزيد عن ٩٠٪ في الدول العربية الأقل نموا. هذا يعني أن هناك فجوة كبيرة، تتداخل مع الفجوات الأخرى المتمثلة في الأمية والتسرب، لا يستطيع النظام التعليمي أن يتجاهلها وأن يغلق الباب أمام من يرغب منها في تحسين مستواه العلمي والمعرفي.

- ان معظم من لم يلتحقوا بالمدارس أو لم يكملوا المرحلة الالزامية من التعليم يعملون في القطاعات الانتاجية كعمال صناعيين وزراعيين وعمال نقل وغيرهم. واذا لم تتح لهم فرص التعليم والتدرب واكتساب المهارات ورفعها، فإن انتاجيتهم ستظل محدودة، وكلفتهم عالية نسبا بالمقارنة مع الهدر في المواد وتدني نوعية الانتاج وارتفاع اصابات العمل. وسيظل هيكل القوى العاملة منتفخا عند مستوى محدودي المهارة أو غير المهرة وضامرا عند مستوى الفنيين والعمال المهرة.

- يشهد العالم الصناعي تطورات تكنولوجية سريعة تهدد الدول النامية من حيث بدائل صادراتها وكفاءة منتجاتها، وتزيدها اعتمادا على الدول الصناعية، وترفع من كلفة وسائل الانتاج. وينطبق هذا ايضا على وضع البلدان العربية. وتستوجب هذه التطورات السريعة وخاصة في المعلوماتية وتكنولوجيا الأحياء الدقيقة وتكنولوجيا المواد أن تظل القوى العاملة المتخصصة على اطلاع بين الحين والآخر على ما يمكن نقله وتطبيقه في مجالات عملها في الأقطار العربية(١).

خلاصة ما سبق أن هناك فجوات ضخمة في الوضع التعليمي في الوطن العربي في الوضع الراهن. وفي ظل التطورات السكانية والاقتصادية والتكنولوجية المتوقعة، سيبقى التركيز في النظام التعليمي على التوسع الكمّي، بل ان بعض الدول الأقل نموا تواجه خطر التراجع وعدم التمكن من المحافظة على المستويات الكمية المتحققة حاليا في مجال التعليم. فديموقراطية التعليم عملية صعبة وتكاد في

(١) انظر منتدى الفكر العربي، التكنولوجيا المتقدمة وفرصة العرب الدخول في مضمارها، عمان، ١٩٨٦. وكذلك الدكتور عبدالله عبد الدائم، «التعليم الجامعي والعالي في مواجهة التغير الجذري السريع في البنى الاقتصادية والاجتماعية للعالم الحديث اليوم وفي مواجهة وعود المستقبل»، بحث قدم للمؤتمر العام الخامس لاتحاد الجامعات العربية، ١٩ ـ ١٩٨٥/٢/٢١.

بعض الدول العربية أن تكون مستحيلة في ظل الأعداد المتزايدة من الأميين والمتسربين من النظام التعليمي، وتخلف مؤشرات تعليم الإناث بالمقارنة مع الذكور، وانخفاض انتاجية العمل، ومجموعة المشكلات التي تواجهها أنظمة التعليم الجامعي في الدول العربية.

استخدام نظام التعلّم عن بُعْد

سبق أن ذكرنا أن أحد منطلقات هذه الورقة هو أن التعلّم عن بُعْد Distance Learning هو أحد التوجهات الجديدة التي لم يأخذ بها بُعدُ النظام التعليمي العربي والتي يحبَّذ إدخالها وفق الصيغ الحديثة المتقنة. فما هو المقصود هنا بالتعلم عن بُعْد وكيف يمكن أن يساعد في الاقتراب بخطى أوسع من ديموقراطية التعليم؟

تلتقي أنظمة التعلّم عن بُعْد مع أنظمة التعليم المعتادة أو المقيمة Resident Education في الأهداف العامة التي تسعى لتحقيقها وهي: توفير فرص التعلّم والتعليم أمام الأجيال المتلاحقة، ونقل المعرفة اليهم وتطوير قدراتهم ومهاراتهم بما يمكّنهم من دخول الحياة ومجالات العمل بإسهام أكبر وإنتاجية أعلى تنعكس على مسيرة التنمية الشاملة والتقدم الواسع للمجتمع. ولكن التعلّم عن بُعْد يختلف عن التعليم المقيم في الوسائل والأساليب، ويخاطب بذلك جمهورا أوسع من أفراد المجتمع، وينعكس هذا كله على ادارة نظام التعلّم عن بُعْد وهيكله المؤسسي واقتصادياته.

وعند تعريف نظام التعلّم أو التعليم عن بُعْد، يجب التمييز بين عناصره الرئيسية التالية:(1)

١ ـ التباعد بين المعلم والطالب بالمقارنة مع انتقال الطالب الى الحرم الجامعي واستماعه الى المحاضرة بصورة منتظمة كما في التعليم المعتاد Face -to- Face Lecturing.

٢ ـ حرية الطالب في دراسته ومتابعته للتعلّم عن بُعْد بدرجة تفوق حالة التعليم المعتاد حيث يسير الطالب وفقا لأنظمة تفصيلية تطبقها الكلية والجامعة.

٣ ـ استخدام وسائل الاتصال المختلفة لنقل المادة العلمية من الجامعة الى

(1) David Sewart and others, Distance Education: International Perspectives, New York, St. Martins Press, 1983, p.30.

الطالب مثل المطبوعات وكاسيتات الفيديو والراديو والتلفاز والكمبيوتر وغيرها.

٤ ـ وجود اتصال في اتجاهين بين المؤسسة والطالب بحيث يأخذ الطالب المبادرة في البحث والنقاش.

٥ ـ عقد لقاءات دورية بين مجموعة الطلبة أو الطالب الواحد وبين المشرفين المحليين على برامجهم الدراسية والتي يمكن أن تتم في مراكز اقليمية تختارها الجامعة المفتوحة، كما يتم عادة بعض اللقاءات الموسعة في العطل الصيفية.

٦ ـ الاسهام في تصنيع المادة التعليمية مما يفتح آفاقاً واسعة.

وتستخدم مصطلحات عديدة اما بصورة بديلة للتعلّم عن بُعْد او للتركيز على جانب من جوانبه. ومن هذه المصطلحات: الدراسة في المنزل Home study ، الدراسة المستقلة Independent study ، الدراسات الخارجية External studies والدراسة بالمراسلة Correspondence study or Education . ويفضّل استعمال اصطلاح التعلّم عن بُعْد والتمييز بينه وبين التعلّم بالمراسلة أو الانتساب كما هو معروف في عدد من البلدان العربية.

فالدراسة بالانتساب لا تعني التعلّم عن بُعْد بل تقتصر على صورة واحدة منه وهي استخدام المطبوعات (الكتب الدراسية) Print-based Courses من قبل مؤسسة تعليمية أو جامعية تعتمد في ادارتها وتدريبها وأساليبها على النظم التعليمية المقيمة أو المعتادة، مثل جامعة بيروت العربية. اذ تعمل الجامعة على أساس الانتظام في حضور الطلبة الى الحرم الجامعي للاستماع الى المحاضرات والمناقشة. وبالاضافة لذلك تتيح المجال لأعداد كبيرة من الذين على رأس عملهم أن يسجلوا في الجامعة دون الحاجة الى الحضور الى حرمها يوميا أو اسبوعيا، بل استلام المقررات والجلوس في امتحان سنوي نهائي يتحدد في ضوئه نجاح الطالب أو فشله. وليس هذا هو المقصود بالتعلم عن بُعْد واستخدامه من قبل الجامعات المفتوحة حيث يوفر التعلّم عن بُعْد وسائل الاتصال المستمر مع الطالب في مكان اقامته، ويقيم له في منطقة قريبة مراكز اقليمية يستطيع من خلالها استلام واستبدال المادة التعليمية، ويوفر له ايضا المشرف أو الموجه، وتتفرع مجالات الدراسة والتدريب لتصل الى فئات أوسع من المجتمع ومسائل أقرب الى الاحتياجات المباشرة للفرد لتطوير معارفه وقدراته ومهاراته.

ومع أن التعلّم عن بُعْد يمكن أن تستخدمه مؤسسات تعليمية متفاوتة في مستوياتها بما في ذلك تعليم الأطفال في المناطق النائية في المرحلة الابتدائية، الا أنه أصبح مقروناً بوجود جامعات مفتوحة تطبّق برامج متفاوتة. ويساعد نظام التعلّم عن بُعْد الذي تعتمده الجامعات المفتوحة على تحقيق قدر أكبر من ديموقراطية التعليم من خلال خصائصه وأساليبه. ونود الاشارة هنا بايجاز الى تلك الخصائص كما وردت في دراسة المركز الاستشاري العربي لجامعة القدس المفتوحة. هذه الخصائص هي التالية :

١ ـ المرونة في سياسة القبول، اذ لا تتقيد أنظمة التعلّم عن بُعْد بنفس المعايير التي تطبقها الجامعات النظامية، فيمكن أن تقبل الجامعة المفتوحة في برامج خاصة من أنهوا الدراسة الثانوية بغض النظر عن تقديراتهم، أو من أنهوا صفوفا دراسية أقل من الثانوية العامة شريطة اجتياز متطلبات الدراسة. كما يمكن للطالب أن يلتحق بمادة أو أكثر أو أن يعود لاستكمال دراسته بعد انقطاع.

٢ ـ المحافظة على نوعية الدراسة من خلال مساعدة الدارس على التعلّم الذاتي المستقل واكتساب مهارات التربية المستديمة والقيام ببحوث ميدانية ذات علاقة مباشرة بعمله واهتماماته.

٣ ـ التركيز على التعلّم الذاتي المستقل من خلال نظام دقيق تخططه الجامعة وتنفذه وتقوّمه وتتابعه، مما يطوّر شخصية الدارس ويعطيه مجالا واسعا للمبادرة.

٤ ـ الاتصال الدوري المنتظم مع الدارسين من خلال المواد التعليمية والمراكز الاقليمية والوسائل الحديثة للاتصال واستلام أبحاثهم.

٥ ـ انتاج المواد التعليمية ذات المستوى الأكاديمي والفني الرفيع، وذلك بالاستعانة بالكفاءات العلمية في الدول العربية والمهاجرة في الخارج.

٦ ـ الاقتصاد في نفقات التعليم حيث أظهرت دراسة مقارنة للنفقات في الجامعة المفتوحة في بريطانيا مع الجامعات الأخرى أن متوسط الكلفة الجارية للطالب في مرحلة البكالوريوس قد بلغت في الجامعة المفتوحة ٢٦,٩٪ من نظيرتها في الجامعة التقليدية، وللطالب في مرحلة الدراسات العليا Graduate ٥٦,٦٪[1].

(١) المرجع السابق، صفحة ٣٨٠.

لقد تبين من دراسة حجم المشكلة التعليمية المتوقعة أن توسع النظام التعليمي في الوطن العربي لن يكفي لاستيعاب الراغبين والمؤهلين للالتحاق. وأن هناك رصيداً ضخماً من الفئات التي لم تتح لها فرص التعلّم والتدريب يتمثل في ملايين المواطنين الأميين والمتسربين من النظام التعليمي وبخاصة الاناث والراغبين في زيادة تحصيلهم الجامعي وتطوير قدراتهم المعرفية ومهاراتهم. ويبقى نظام التعلّم عن بُعْد وسيلة هامة لتخفيف حدة هذه الفجوة الضخمة أو على الأقل الحد من اتساعها في المستقبل.

وبالامكان إعداد رزم أو حزم تعليمية موجهة لمراحل محو الأمية أو كمتطلبات للقبول في المرحلة الجامعية أو لتطوير المهارات أو لتعليم لغات أجنبية مختارة. كما يمكن لنظام التعلّم عن بُعْد أن يطور وينتج برامج توعية بالتعاون مع الجهات الرسمية المعنية في الزراعة والصحة وشؤون الأسرة والثقافة الوطنية وغيرها. كما يستطيع نظام التعلّم عن بُعْد أن يعدّ وينفذ برامج تأهيلية للقوى العاملة التي تعاني من بطالة هيكلية.

ومن مزايا نظام التعلّم عن بُعْد أنه يمكن من خلال إعداد المادة العلمية اللازمة وارسالها أن يصل الى مناطق واسعة ويتعاون مع مؤسسات متنوعة كثيرة، كالجامعات الحالية والمعاهد التعليمية والمدارس ونوادي الشباب والبلديات وغيرها. كما أن بعض برامج التعلّم عن بُعْد يمكن أن تبث بواسطة القمر الصناعي العربي، الذي يستخدم بنسبة ضئيلة من طاقته، لتصل تلك البرامج الى بلدان عربية عديدة.

خلاصة القول أن نظام التعلّم عن بُعْد، إذا طبقته إحدى المؤسسات التعليمية مثل الجامعة المفتوحة، فإن له من الخصائص والمزايا ما سيمكّنه من مساندة التعليم النظامي في الوطن العربي على مواجهة الطلب المتزايد على التعليم، ومقابلة الفجوات الضخمة القائمة والمتوقعة للاقتراب من هدف المجتمع المتعلم. ويستطيع نظام التعلّم عن بُعْد، اذا ما أُحسنت أساليب استخدامه وادارته، أن يقوم بتلك المهمة بكلفة أقل ودون الحاجة لاستثمارات رأسمالية ضخمة تكرر ما هو قائم منها في الجامعات العربية المعتادة. كما يعمل على توحيد المادة التعليمية المنتجة من قبل أعلى القدرات والكفاءات العربية وضمان تطويرها بانتظام بما يتفق مع التطورات العلمية والتكنولوجية في العالم وما ينتج عن التلامس مع الواقع العربي من دروس غنية.

بعض المؤشرات في الدول العربية

البلد	عدد السكان (بالألـــف)		متوسط دخل الفــرد	نسبة الأمية (١٩٨٠ ـ ٨٢)			عدد الطلبة لكل ١٠٠ ألف نسمة		
	١٩٨٥	٢٠٠٠	بالدولار ١٩٨٤	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
المجموعة الأولى									
الامارات	١٣١٢	١٩١٦	٢٢٩٣٣	٤١,٦	٦١,٩	٤٦,٥	٣٩٩	٨٧٢	٥٤٩
البحرين	٤٣١	٦٨٨	١٢١٠٩	٢٥,٢	٤٨,١	٣٦,٦	٦٥٥	٤٩٣	٥٨١
السعودية	١١٢٤٠	١٨٨٦٤	٩٩٩٥	٦٥,٥	٨٧,٨	٧٥,٤	١٠٠٦	٤١٦	٧٦٣
العراق	١٥٦٧٦	٢٤٩٢٠	٣٠١١				١١٧٩	٥٦٥	٨٧٧
عُمـان	١٢٢٨	١٩٠٩	٧٣٠٢						
قطـر	٣٠١	٤٦٩	٢٣٠٤٢	٤٨,٨	٤٩,١	٤٨,٩	١٠٣٧	٢٧٠٠	١٥٨٧
الكويت	١٧٨٥	٢٩٦٩	١٣١٨٧	٢٧,٢	٤٠,٩	٣٢,٥	٩٩٩	١٤٤٧	١٢٠٩
ليبيا	٤٦٠٤	٦٠٧٢	٨٠٢٧	٣٣,١	٦٩,٩	٤٩,٩	٨٥٩	٢٠٦	٥٥٣
المجموع	٣٦٥٧٧	٥٧٨٠٧	٧٤٧١						
المجموعة الثانية									
الأردن	٣٥٠٩	٦٤٠٠	١١١٩	١٩,٩	٤٩,٥	٣٤,٦	١٨٧٦	٣١٦	١٦١
تونس	٧٢٠٩	٩٧٢٥	٩٦٤	٣٨,٩	٦٧,٧	٥٣,٥	٦٧٦	٣٤٠	٥١٠
الجزائر	٢١٩٩٣	٣١١٩٤	٢٣٤٠	٤٢,٧	٦٨,٣	٥٥,٣	٥٥٩	٢٣٩	٣٩٨
سوريا	١٠٥٨١	١٨١٠٢	١٩١١	٤٠,٤	٨٠,٠	٦٠,٠	١٩٩٨	٩٥٨	١٤٨٩
لبنان	٢٦٦٨	٣٦١٧	٩٠١	٢١,٥	٤٢,١	غ م	٣٢٩٩		٨٧
مصـر	٤٦٨٠٠	٦٥٢٠٠	٦٩٣	٤٦,٤	٧٧,٦	٦١,٨	١٧٧٣	٩١٧	١٣٥٠
المغرب	٢٣٦٠٢	٣٦٣٢٥	٤٧٧	٦٦,٤	٩٠,٢	٧٨,٦	٨٧٣	٢٨٩	٥٨١
المجموع	١١٦٢٦٢	١٧٠٥٦٣							
المجموعة الثالثة									
جيبوتي	٣٧٠	٦٤٠	١٤٧٩						
السودان	٢١٥٥٠	٣٢٩٢٠	٣٤٤				٢٤٧	٩٧	١٧٣
الصومال	٥٥٥٢	٧٠٧٩	٣٣٣	٨٩,٤	٩٧,٣	٩٣,٩	١١٨	١٤	٦٥
موريتانيا	١٨٨٨	٢٩٩٩	٣٦٣	غ م	غ م	٨٢,٦			
اليمن الشمالي	٦٥٤٧	٩٥٥٩	٤٣٠	٨٢,٤	٩٨,٥	٩١,٤	١٤٦	١٧	٧٨
اليمن الجنوبي	٢١٢٤	٣٣٠٩	٤٢٨	٥٢,٣	٩٢,١	٧٢,٩	١٨٥	١٩٧	١٩١
المجموع	٣٨٠٣١	٥٦٥٠٦							
فلسطين	٢٠٧٨	٢٩٨٠	ـ						
المجموع	١٩٢٦٧٨	٢٨٧٨٥٦	٢١٠٨						

مرحلة التعليم العالي (١٩٨٠ ـ ٨٢)			أعلى مستوى تحصيل علمي تم تحصيله من مجموع السكان ٢٥ سنة فما فوق	
عدد المعلمين	عدد الطلبة	نسبة٪ الطالبات	لم يلتحقوا بالمدارس	لـم يتـم المرحلة الالزامية
٢٧٩	٤٢٢٧	٥٠	٧٢,٢	٥,٢
١٥٩	١٨١٨	٣٩	٧٧,٤	٥,٥
٨٠٤٣	٧٠٦٥٧	٣٠		
٦٨٩٣	١٢٢٧٤٣	٣٢		
غ م	غ م	غ م		
٢١٥	٤٠١٥	٥٦	٤٨,٩	١٥,٠
١٣٥٥	١٧٩٠٩	٥٦	٥٨,٠	٧,٦
٩٥١	١٣٤٢٧	١٨	٧٢,٧	١٨,٨
٢٤٦٥	٤٩٤١٦	٤٢		
٤١٠٥	٣٤٠٧٧	٣٣	٧٢,١	١٧,٢
٩٧٧٨	٧٨٠٢٧	٣٠	٨٤,٤	١٣,٠
غ م	١٣٩٠٤١	٣٢	٦٨,٦	٢٥,٩
٢٣٠٠	٤٢٥٧٨	٢٤	٤٥,٦	٢٨,٥
١٤٢٥٠	٢٣٣٣٠٤	٢٧	٨٦,٣	٤,٧
١٦٤٢	٤٥٣٢٢	١٩	٩٢,٥	١,٩
غ م	غ م	غ م		
٦٤٩٧	٢٦٩٩٦	٢٦		
٣٢٤	٢٠٤٠	١١		
غ م	غ م	غ م		
١٥٧	٤٥١٩	١١		
٤٠٣	٣٦٤٥	٥٢		
٥٩٨١٦	٨٩٣٧٦١	٣٠		

المصـدر : UNESCO, Statistical Yearbook, 1984, والتقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ١٩٨٥ .

تعقيب (١)

الدكتور ابراهيم عثمان

أود البدء بالقول ان بحث الدكتور تيسير عبد الجابر من البحوث العلمية الجادة. وأن هذا البحث يناقش اشكالية هامة هي الدور الذي يمكن أن يلعبه التعليم عن بُعْد في اقامة وتحقيق مبدأ ديموقراطية التعليم. وقد اختار الباحث لهذا الغرض تناول أوضاع ومشاكل التعليم في البلدان العربية بالوصف والتحليل، وكيف يمكن أن ترتبط هذه الأوضاع بتحقيق ديموقراطية التعليم.

وسأحاول هنا، وباختصار، مناقشة بعض القضايا التي اختار الباحث أن يمسّها مسّاً خفيفاً. فبينما نجد استفاضة في تناول أوضاع التعليم ومشاكله، نجد بعض الشُح في تناول مفهوم الديموقراطية، وخاصة ديموقراطية التعليم.

ولعل التباين في تقييم الوزن لكل من جانبي الاشكالية يعود في بعضه الى التعريف الذي اختاره الباحث لمفهوم ديموقراطية التعليم، الأمر الذي التزم به، وله كل الحق في ذلك. ورغم هذا الحق المنطقي فإنني أرى أن تعديل معنى المفهوم قد يكون أجدى وأنفع لموضوع البحث. لقد قصر الباحث معنى ديموقراطية التعليم على شرطين هما، اتاحة فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام الجميع. والحقيقة أن معنى المفهوم يمكن أن يمتد ليشمل فرص استمرار المتعلّم في السلّم التعليمي، وفرص اختياره لموضوع الدراسة، وأخيراً فرصه في الحصول على العمل المناسب. كما أن هناك جانب العلاقات ضمن النظام التعليمي. فتخوّف الباحث من خلخلة علاقة الطالب بالمدرس، لا ينفي ضرورة وجود الديموقراطية في بناء مؤسسة التعليم. وهذا في ذاته جزء من العملية التربوية، يعلّم الطالب التنظيم ويعزز القيادات الطبيعية، كما أنه قد يخلص الطالب العربي من سلطة المرجعية سواء بالنسبة للمدرس والادارة، أو حتى مناهج التعليم ومضامينه. وقد يكون في هذا حلّ أو بعض حلّ للتغلب على عقدة التقليد، واستبدالها بالانطلاق والابداع. فمفهوم ديموقراطية التعليم لا بد أن يعم العملية التعليمية بكاملها.

أما النقطة الثانية التي تتعلق بمفهوم ديموقراطية التعليم، فهي أنه لا يمكن بحثه أو تحقيقه إلا من خلال تناوله واعتباره في اطاره الكمّي، أي ضمن اطار

المجتمع والدولة. فأيديولوجية الدولة، وتركيب البناء الاجتماعي، سواء على أساس طبقي، أو على أساس المجتمعات المحلية، وأسس توزيع الانتاج والقوة، جميعها من العوامل التي تؤثر في مدى ودرجة نجاح ديموقراطية التعليم حتى بالمعنى الذي حدده الباحث. ومن غير المجدي تناول ديموقراطية التعليم خارج هذا الاطار وفي معزل عنه.

واذا كان مبدأ الالزام قد ساعد على تطبيق المفهوم في المراحل الأولى نسبيا، الا أن تطبيقه في واقع بعض النظم العربية يترك الكثير للتمني في المراحل التعليمية الأخرى، وخاصة على المستوى الجامعي. فالدولة التي تأخذ بالنظام الحر مثلا، حيث ينتمي أصحاب القرار فيها الى شرائح معينة، لا يمكن أن تكون حيادية في وضع سياسات التعليم. بل انها تستخدم النظام التعليمي لترسيخ امتيازاتها الطبقية. فوجود المدارس الخاصة، والأقساط الباهظة، وعدم تكافؤ مستويات المؤسسات التعليمية في المناطق المختلفة، وتوزيع البعثات على أسس غير الكفاءة العلمية، مثل استخدام شهادة المنشأ، كل هذه وغيرها من العوامل تعرقل عملية تطبيق مفهوم ديموقراطية التعليم. حتى في الدول التي تدعي النظام الاشتراكي في البلدان العربية، نجد تحيزا واضحا في اتجاه أعضاء الحزب ومن والاهُم.

واذا افترضنا عدم وجود هذه العقبات العامة، فإن الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة قد يكون عقبة في ذاته، ما لم يوجد نظام سياسي اجتماعي يغطي هذا الجانب.

واذا كان مفهوم ديموقراطية التعليم حسب تعريف الباحث له، من المفاهيم المرغوب فيها، فهل يمكن تقبله وبحثه في معناه المطلق. ألا يجب أن نربط هذا المفهوم بالكفاءة، سواء من حيث درجة فعالية وقدرات المؤسسات التعليمية، أو من حيث مستويات الدارسين والخريجين؟ فكيف يمكن أن نصل الى نوع من التوافق والتوفيق بين الجانبين؟

وكيف يمكن أن نربط ديموقراطية التعليم بحاجات المجتمع ضمن عمليات التنمية، فهل يكون الاختيار حراً، أم نحتاج لمعايير عامة تطبق على الجميع بالتساوي، تعطي الفرص فيها لمن هم أكثر كفاءة. وبذلك يتم توزيع القوى البشرية على المستويات المختلفة في البناء الوظائفي، بحيث تضمن العدالة

والفعالية والكفاءة. وهنا تحدد سياسات الاختيار والقبول لتفي هذا التوازن حقه، فيرتفع الى مستوى تعليمي أعلى من هم أجدر، ولكن بما يحتاجه المجتمع كمياً في هذه المرحلة. على أن يبقى هناك فرصة لمن لم يحالفهم الحظ في الترفيع من خلال عملهم وتحصيلهم.

مما سبق نرى أن مسألة تحقيق ديموقراطية التعليم لا ترتبط فقط بأوضاع النظام التعليمي فقط، وانما تتعدى ذلك الى الأوجه الأخرى في المجتمع مثل :

البنية السياسية وأيديولوجية الدولة.
البنية الاقتصادية وتطورها.
البناء الاجتماعي وتركيبه.
البناء القيمي السائد في المجتمع.

وأخيراً ورغم بعض الاختلاف في الطريق الى النتيجة، فإنني أتفق مع الباحث كلياً في أن التعليم عن بُعْد يمكن أن يلعب دوراً ملموساً في تحقيق درجة أوسع من ديموقراطية التعليم، وذلك لاختلاف بنائه ووسائله عما هو معهود في المؤسسات التعليمية التقليدية.

القسم الثالث
حرية التعلّم في التقاليد العربية والاسلامية

حرية التعلّم في التقاليد العربية والاسلامية

الدكتور حسين المومني

تمهيـــد :

الحرية القائمة على سلامة العقل والوعي والادراك، والمعبرة عن استقلال الارادة المسؤولة، نعمةٌ ترفع العمر وتباركه وتزكيه، وتكريم إلهي عظيم للانسان يرتقي به الى مقام كبير مميز ومكانٍ بين خلق الله فريد، يسمو على سائر الكائنات. فالسموات والأرض والجبال والأنعام . . تؤدي وظيفتها ودورها الكوني أداءً كاملاً وفق سنة الله، وتطيع نواميسه طاعة مباشرة بحكم خلقتها وطبيعتها، غير شاعرة ولا مختارة، بلا تدبر ولا واسطة وبلا إرادة منها، «هو الذي جعل لكم الأرض ذَلولا فامشوا في مناكِبها»، «وجعل فيها رواسي من فوقها . . ثم استوى الى السماء وهي دخان فقال لها وللأرض ائتيا طوعا أو كرها قالتا أتينا طائعين، فقضهن سبع سموات وأوحى في كل سماء أمرها»، والأنعام «ذلّلناها لكم»، والملائكة «لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يُؤمَرون». وأما الانسان فقد اختصه الخالق العظيم بتكريم ما بعده تكريم «ولقد كرَّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضّلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا»، «وسخَّر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعا منه إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون»، ولعل مما يتوِّج هذا التكريم أن جعله ـ سبحانه وتعالى ـ كائنا ذا إرادة ومنحه حرية الاختيار حتى فيما يتصل بأعظم شأن في الوجود وهو الايمان «وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر». «أفأنت تُكره الناس حتى يكونوا مؤمنين!؟»، «لا إكراه في الدين، قد تبين الرشد من الغي».

وفي إطار هذا التكريم والتميُّز تصدى الانسان، بمحض ارادته ورغبته واختياره، لحمل تبعة ضخمة على عاتقة أشفقت منها السموات والأرض والجبال تتمثل بتعهده بحمل الأمانة والنهوض بها، وأن يكون مسؤولا عن أفعاله التي تقع في دائرة حريته وارادته وتنبع عن وعي وادراك، «إنّا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال، فأبين أن يحملنها وأشفقن منها، وحملها الانسان».

وتذوُّق تلك النعمة، أعذب ما يكون في ظلال العلم وفي ميدانه،

والتصدي للقيام بالتبعات والمسؤوليات الجسام لا يكون إلّا بالاهتداء بنور المعرفة الوضيء، والارادة الجادة المستقلة المسؤولة لا تُصاغ الا بنور العقل والعلم. فاذا اقترنت الحرية بالمعرفة فإنها «نور على نور» تبددان كل ظلمة، وتعصفان بكل قيد عسوف، تزين كل منهما الأخرى وتصونها، وتمدها بالنماء والعطاء تماما كالهواء والضوء للحياة اذا اجتمعا معا.

نشأة التعليم في الاسلام:

ترتبط نشأة التعليم في الاسلام مع بداية الدعوة الاسلامية وتقترن بأصولها، ويرتبط ذلك ـ أول ما يرتبط ـ بالقرآن الكريم الذي يعتبر دستور الاسلام ومَعينه الرئيسي، ومصدر التربية الاسلامية الأول، «والذي ابتدأت وظيفته التربوية منذ بداية نزوله».

قبل حوالي ١٤٢٠ عاما كانت أول آيات أُنزلت من القرآن الكريم، قول الله عز وجل «إقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الانسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علَّم بالقلم، علَّم الانسان ما لم يعلم»، وكان هذا إيذانا بأن دين العلم قد وجب تبليغه، وأن كتاب العلم قد ثبت تنزيله، وأن إعلاء شأن الفكر قد جاء به خاتم النبيين، وفيه ايماء الى أن الاسلام والعلم يجتمعان ولا يتناقضان أبدا، وفيه تنبيه الى الوظيفة التربوية للاسلام بصفة عامة، وللقرآن بصفة خاصة. كما كان هذا إيذانا بميلاد جديد للانسانية لتبدأ باستمداد قيمها بوعي وعلم، من السماء لا من الأرض، وشريعتها بهدي من الوحي لا من الهوى، وتربيتها ونظام حياتها من المربي الأعظم الخالق سبحانه وتعالى لا من أحد من خلقه. وكان هذا ايضا تبيانا لها بأن مصدر التعليم هو الله، منه يستمد الانسان كل ما علم، وكل ما يعلم، وكل ما يفتح له من أسرار هذا الوجود، ومن أسرار هذه الحياة، ومن أسرار نفسه. وذلك المصدر هو المصدر الواحد، الذي ليس هناك سواه «وسع كل شيء علما»، «ولا يحيطون بشيء من علمه إلّا بما شاء، وسع كرسيه السموات والأرض، ولا يؤده حفظهما وهو العلي العظيم».

وكانت أول كلمة في هذا التنزيل المبارك «إقرأ» عنوان تكليف لبني الانسان بالقراءة والتعلّم ودلالة على أن أول ما بدأ الوحي به منوِّها بقيمته، هو القراءة والتعليم بالقلم. ثم كان تأكيد هذه اللفتة بهذا القَسَم بالقلم والكتابة «ن، والقلم

وما يسطرون» تعظيما لشأنهما وتوجيها اليهما، على اعتبار أنهما منارتا كل طريق للتعلم، وعنصران أساسيان في المنهج الإلهي لتربية الانسان، واعداده للقيام بالدور الكوني الضخم الذي قدَّره الله له على هذه الأرض، فالقلم كان وما يزال أوسع وأعمق أدوات التعليم أثراً في حياة الانسان، والكتابة عنصر أساسي في النهوض بهذه المهمة الكبرى للأمة، لتقوم بنقل هذه العقيدة وما يقوم عليها من مناهج الحياة الى ارجاء الأرض، ثم لتنهض بقيادة البشرية قيادة رشيدة.

وكانت أول فاتحة خلق الانسان، وتكريمه فى أعلى صور التكريم وهو يسلم مقاليد الخلافة، فاتحة العلم الذي تعلَّمه آدم وامتاز به على سائر المخلوقات، والمتمثلة بسر المعرفة ـ ومفاتيحها ـ الذي وهبه الله له ورفعه على الملائكة، وهو سر القدرة على الرمز بالأسماء للمسميات، «وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبِّح بحمدك ونقدِّس لك قال إني أعلم ما لا تعلمون. وعلَّم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء ان كنتم صادقين قالوا سبحانك لا علم لنا إلاّ ما علَّمتنا إنك أنت العليم الحكيم».

والتكليف في الاسلام، في كل شأن من شؤون الحياة والعقيدة، مبني على القدرة «لا يُكلِّف الله نفساً إلاّ وُسْعَها، لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت»، «لا نُكلِّف نفساً إلاّ وُسْعَها»، وقائم على حرية الارادة والاختيار حتى فيما يتعلق بالقضية الأولى (الايمان). وقد وهب الله للانسان سر الارادة المستقلة التي تختار الطريق، وكرَّمه بتأكيد المسؤولية الأخلاقية المستقلة لذاته الانسانية المميز بها على سائر الذوات، وجعله مسؤولا عن كل أفعاله الاختيارية، «وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر»، «لا إكراه في الدين قد تبيَّن الرُشْدُ من الغيّ»، «أفأنت تُكره الناس حتى يكونوا مؤمنين!؟، «إن هو إلا ذكر للعالمين، لمن شاء منكم أن يستقيم»، «ذلك اليوم الحق، فمن شاء اتخذ الى ربه مئآبا»، «كل امرىء بما كسب رهين»، «ولتجزى كل نفس بما كسبت وهم لا يُظلمون».

والاستجابة للتكليف ـ بدون مغالاة ـ مقرونة بالتكريم، «يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات»، «ومن يطع الله والرسول فأولئك مع الذين أنعم الله عليهم من النبيين والصديقين والشهداء والصالحين وحسُن اولئك رفيقا».

وتوفُّر القدرة والارادة المسؤولة، رهن بسلامة العقل، وهذه ـ الأخيرة تشكل الركيزة الأساسية لكل تكليف في الاسلام، واذا ما اختل العقل سقط التكليف، «رُفع القلم عن ثلاثة : النائم حتى يستيقظ والصبي حتى يحتلم، والمجنون حتى يعقل». ولعل من أهم ما يتميز به دستور الاسلام (القرآن الكريم) أنه يلتمس تكوين العقيدة، وترسيخها في نفوس العقلاء «بالحكمة والموعظة الحسنة»، بدون قسر أو إكراه، وعلى أساس من العلم والفهم القائمين على التأمل والتفكر والوعي والادراك، والقادرين على تقديم الحجة والبرهان، الأمر الذي جعله متميزا بعنايته بأداة هذه كلها، وهو العقل، والثقة به، واحترامه له، والتنوية بأهميته، ومخاطبته، والتعويل عليه في كل شأن من شؤون العقيدة، والاشارة اليه في أكثر من سبعمائة وخمسين آية من آياته، والحث على استخدامه في طلب المعرفة.

ومن الآيات التي تدلّ على ما تقدم، قوله عز وجل :

- «يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤتَ الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً وما يذكَّر الا أولو الألباب».
- «كذلك يبيِّن الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون».
- «كذلك يبيِّن الله لكم آياته لعلكم تعقلون».
- «وتلك حدود الله يبيِّنها لقوم يعلمون».
- «وسخَّر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعا منه إنَّ في ذلك لآيات لقوم يتفكرون».
- «أفلم يسيروا في الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم، ولدارُ الآخرة خير للذين اتقوا أفلا تعقلون».
- «أفمن يعلم انما أنزل اليك من ربك الحق كمن هو أعمى إنما يتذكَّر أولو الألباب».
- «إنَّ في ذلك لآيات لأولي النّهى».
- «ولقد آتينا لقمان الحكمة».
- «هل في ذلك قسَم لذي حِجْر؟».
- «لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب».
- «قد فصَّلنا الآيات لقوم يذَّكرون».

- «وما يعلم تأويله إلا الله والراسخون في العلم يقولون آمنا به، كلّ من عند ربنا وما يذّكر إلا أولو الألباب».
- «إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب، الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض».
- «سنُريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق».

ويستخلص من ذلك أن القرآن الكريم يتميز في مناشدة العقل البشري للبحث عن الحقيقة، ومخاطبة الانسان للتحرر من الأساطير والخرافات والأوهام، وحثه على التعلّم والتعليم، وتوجيهه الى طلب العلم والمعرفة لدرجة حدت ببعض الباحثين - نتيجة استقراء آياته بهذا الشأن - الى التأكيد على أن المعرفة في الاسلام شرط للايمان، على أساس أن الاعتقاد الحق هو الذي ينشأ عن دليل وعن فهم واختيار وليس الموروث أو الناشيء عن اضطرار أو عن التقليد المجرد أو الفطرة وحدها. والى التأكيد كذلك على أن بلوغ مرتبة الخشية - وهي محصّلة أعلى درجات الاعتقاد والايمان - مرتبطة بالعلم «إنما يخشى الله من عباده العلماء»، على أساس أن القصد من الايمان في النهاية، هو ايجاد الانسان القادر على فعل الخير في أنقى صورِه، وذلك لا يتحقق من خلال تدريبه فحسب، وانما من خلال النهوض بعقله وروحه ايضا، ليتسم الأداء عندئذ بالنقاء، وبأنه نابع عن فهم وادراك.

وتقضي مفاهيم الاسلام وتعاليمه بأن يترجَم العلم والايمان الى عمل صالح وعبادة مخلصة، وسلوك قدوة. «والعصر إن الانسان لفي خسر الا الذينَ آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر»، «يا أيها الذين آمنوا لِمَ تقولون ما لا تفعلون، كَبُر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون»، «قل لعبادي الذين آمنوا يقيموا الصلاة وينفقوا مما رزقناهم سرّا وعلانية من قبل أن يأتي يوم لا بيع فيه ولا خلال».

وغاية ما تقدم قد تتلخص في «أن ما جاء في رسالة الاسلام من تعاليم، انما يُقصد به حفظ الدين وحفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ النسل وحفظ المال. وبديهي أن هذا يناسب الفطرة ويساير العقول ويجاري التطور ويصلح لكل زمان ومكان».

ومن ثم، يمكن القول بأن التعليم في الاسلام نشأ في ظلال المفاهيم آنفة الذكر، واستمد فلسفته في ضوئها من مصادر العقيدة الاسلامية وأصولها. ولا يخفى أن هذه العقيدة، وهذا التعليم قد عني كل منهما بالآخر، وهما ـ إذا جاز لنا التشبيه ـ بمثابة توأمين: ملتحمين من حيث الأصل والجذور ونقطة البدء، متماثلين في السمات، متكاملين في الأدوار والمهمات، فالعقيدة ترفد التعليم في مختلف جوانبه وتدعمه، ترسم له القواعد الأساسية والمرتكزات (المبادىء)، والاطارَ العام الذي تنتظم فيه فلسفته وأهدافه، ووسائله وأساليبه، وهذه بدورها مجتمعة تكون العناصر الرئيسية للنظام الذي يسير عليه. والتعليم بدوره يشكّل الركيزة الأولى لنشر العقيدة وتوضيح مفاهيمها وترجمتها الى واقع عملي، وترسيخها، وفلسفته وحيويته انعكاس وتعبير حي لفلسفتها وحيويتها، وكل منهما يؤكد على أن الآخر عنوانه وقاعدته ومنطلقه ويدلل على أنه لا يكتمل في جوهره ومضمونه وفعاليته الا بالآخر.

وحيال ذلك، فإن من يتأمل في السمات الرئيسية لكل من العقيدة الاسلامية ونظام التعليم الذي نشأ في ظلها وواكبها، يجد تشابهاً كبيراً فيما بينهما لدرجة قد تبلغ حد المماثلة، ويرى أن العقيدة قد أضفت صبغتها على نظام التعليم بصورة مميزة، وخاصة بالنسبة للسمات التالية، والتي تميزت بها نتيجة عوامل ذاتية نابعة من صلب الدين الاسلامي، وتشكل أصلاً من أصوله ولازمة من لوازمه، وهي:

- حرية الاختيار التي تقوم عليها العقيدة الاسلامية.
- بساطة العقيدة الاسلامية وخلوها من الغموض والتعقيد.
- مرونة التشريع الاسلامي وصلاحيته للتمشي مع تطورات الحياة.
- الدعوة الملحة للأخذ بمكارم الأخلاق والبعد عن سيئها.
- التركيز على ترجمة العلم والايمان الى عمل بناء، وعبادة نقية، وسلوك وقدوة.
- الحث على التعلّم والتعليم المستمرين، مدى الحياة «وقُل ربِّ زِدني عِلماً».
- بناء كل تكليف على أساس القدرة والاستطاعة، ومراعاة مبدأ التباين في القدرات، والاستقلال «ولا تزرُ وازرة وِزْرَ أخرى».
- التكليف بالسعي والاجتهاد والعمل، وعدم الاقرار بالتواكل والتقاعس والقنوط «وأن ليس للانسان الا ما سعى، وأن سعيه سوف يُرى»، «يا أيها

الانسان إنك كادحٌ إلى ربك كدحا فمُلاقيه»، «هو الذي جعل لكم الأرض ذلولا فامشوا في مناكبها وكلوا من رزقه»، «لا تيأسوا من روح الله إنه لا ييأس من روح الله الا القوم الكافرون».

- ربط كل استجابة للتكليف وامتثال للتعاليم، بالتكريم، وفق معادلة يفوق فيها الثواب عند الله ـ في حده الأدنى ـ حد العقاب بعشرة أضعافه، من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها، ومن جاء بالسيئة فلا يجزى الا مثلها». وأما بالنسبة لشؤون الحياة الدنيا فان العقيدة توجب أن يقابل العطاء والاحسان بما يستحقه من ثناء وتكريم وعرفان، «لئن شكرتم لأزيدنَّكم»، «هل جزاء الاحسان إلاّ الإحسان»، وتوجب عدم المبالغة في العقاب بما لا يفوق حجم الاساءة «وجزاء سيئة سيئةٌ مثلها فمن عفا وأصلح فأجره على الله ان الله لا يحب الظالمين»، ولا تستوي الحسنة ولا السيئة إدْفع بالتي هي أحسن» ويستخلص من ذلك أن العقيدة الاسلامية تأخذ بمبدأ الثواب وتفضيله.

- جعل الأعمال مقترنة بنتائجها، والتدقيق في تقويمها بعدالة ومساواة، «فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره، ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره»، «من عمل صالحا فلنفسه ومن أساء فعليها وما ربك بظلاّم للعبيد».

- العناية الكلية بالانسان وتناوله بكل أبعاده لتفهّمه ومعالجة أدوائه وتحليل ما حوله من عالم واقعي وعالم خارجي، تحليلا فلسفيا وعلميا بشمولية وعمق، «لقد خلقنا الانسان في أحسن تقويم»، «ولقد كرَّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضّلناهم على كثير ممّن خلقنا تفضيلا»، «خلق لكم ما في الأرض جميعا»، «وأتاكم من كل ما سألتموه وإن تعدّوا نعمة الله لا تحصوها»، «والأرض مددناها وألقينا فيها رواسيَ وأنبتنا فيها من كل شيء موزون»، «وإن من شيء الا عندنا خزائنه وما ننزله الا بقدر معلوم»، «سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبينَّ لهم أنه الحق»، «أفلا ينظرون الى الإبل كيف خُلِقت والى السماء كيف رُفِعت والى الجبال كيف نُصِبت والى الأرض كيف سُطِحت»، «أولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السموات والأرض وما بينهما الا بالحق وأجل مسمى»، «إن في خَلْق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار والفلك التي تجري في البحر بما ينفع الناس وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح

والسحاب المسخّر بين السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون».

وهذه العناية الشمولية بالانسان وبما حوله في هذا الكون ذات دلالة كبيرة تتصل في أحد أبعادها بالانسان ذاته من جهة، وفي بعد آخر بالعقيدة الاسلامية من جهة ثانية. الأول يتلخص في أن تعاليم الاسلام تنشد صياغة الانسان الصالح في كل زمان ومكان من خلال توجيه عناية كليّة له بكيانه المادي والمعنوي، بجسده وروحه ونفسه ومشاعره بصفة عامة، وبعقله بصفة مميزة على اعتبار أنه عنصر القيادة والتوجيه وأداة التدبّر والتفكّر والاهتداء والإبداء والتنظيم والنهج السوي المتزن. وذلك من أجل تحقيق سعادته في الدنيا والآخرة، وتزكية نفسه وتطويرها عن طريق المعرفة بالله والاهتداء اليه وعبادته، والسعي لبناء مجتمعه، وتدعيم الروابط الانسانية وإقامتها على أساس من الحب والرحمة والإخاء والمساواة والعدل، «هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكّيهم ويعلّمهم الكتاب والحكمة، وإن كانوا من قبلُ لفي ضلالٍ مبين» «وما أرسلناك الا رحمة للعالمين»، وفي الحديث: «أنا رحمة مهداة».

والثاني يتلخص في أن العقيدة الاسلامية تتميز بعموم الرسالة، فرسالة الاسلام لم تكن موضعية محددة يختص بها جيل من الناس دون جيل، أو قبيلٌ دون قبيل، شأن الرسالات التي تقدمتها، بل كانت رسالة عامة للناس جميعا الى أن يرث الله الأرض ومن عليها، لا يختص بها مصر دون مصر، ولا عصر دون عصر، قال الله سبحانه وتعالى: «وما أرسلناك الا كافة للناس بشيرا ونذيرا». «قل يا أيها الناس إني رسول الله إليكم جميعا، الذي له ملك السموات والأرض، لا إله إلّا هو يحيي ويميت فآمنوا بالله ورسوله وبالنبي الأمي الذي يؤمن بالله وكلماته واتبعوه لعلكم تهتدون». وفي الحديث الصحيح: «كان كل نبي يُبْعَث في قومه خاصة، وبُعِثت الى كل أحمر وأسود».

كما تتميز بنهجها منهج اليسر والتسامح العطوف، فليس فيها ما يصعب على الناس اعتقاده أو يشق عليهم العمل به، وهي تعنى بهم جميعا برفق ورحمة «ووسعتْ كل شيء»، ما يفعل الله بعذابكم إن شكرتم وآمنتم، وكان الله شاكرا عليما، «وما جعل عليكم في الدين من حرج»، «قل هذه سبيلي أدعو إلى الله على بصيرة أنا ومن اتّبعني وسبحان الله وما أنا من المشركين»، «يريد الله بكم اليُسر ولا يريد بكم العُسر».

«إن هذا الدين يُسر، ولن يشاد الدين أحد الا غلبه»، «أحبُّ الدين الى الله الحنيفية السَمحة»، وتتميز كذلك بالوضوح والمرونة والملاءمة، فما لا يختلف باختلاف الزمان والمكان كالعقائد والعبادات جاء مفصلا كاملا، وموضحا بالنصوص المحيطة به، وليس لأحد أن يزيد فيه أو ينقص منه، وما يختلف باختلاف الزمان والمكان، كالمصالح المدنية والأمور السياسية والحربية، جاء مجملا، ليتفق مع مصالح الناس في جميع العصور، ويهتدي به أولو الأمر في اقامة الحق والعدل.

ومن أبرز سماتها انها جاءت بنظرة واقعية للفطرة البشرية، آخذة في الاعتبار فطرة الانسان وطاقاته واستعداداته وقوّته وضعفه وحالاته المتغيرة التى تعتريه، ومسايرة لواقعه من حيث رغباته وميوله وغرائزه وانفعالاته، تعترف به وتضعه في اطار يسمو به عن الرتبة الحيوانية، ولا تنكره أو تضع له من المبادىء والقواعد ما يقهره أو يكبته، بل تضع له ما يأخذ بيده ليرتفع به الى أقصى درجات الكمال المقدّر له بحسب تكوينه ووظيفته، ويحترم ذاته وفطرته ومقوماته، سواء وهو فرد أو وهو عضو في جماعة. «يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد، وكلوا واشربوا ولا تسرفوا، إنه لا يحب المسرفين»، «قل من حرَّم زينة الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق، قل هي للذين آمنوا في الحياة الدنيا، خالصة يوم القيامة، كذلك نفصّل الآيات لقوم يعلمون»، «وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة، ولا تنس نصيبك من الدنيا، وأحسِن كما أحسَن الله اليك، ولا تبغ الفساد في الأرض إن الله لا يحب المفسدين».

والعقيدة الاسلامية تسير هيِّنة ليِّنة مع الفطرة، تدفعها من هنا، وتردعها من هناك وتقوِّمها حين تميل ولكنها لا تكسرها، ولا تحطمها، ولا تتعامل معها بتعسف حتى لا تقوم المجازر وتسيل الدماء وتتحطم القيم وتضطرب الأمور، كما أنها لا تحاول انضاجها بغير وسائل الفطرة الهادئة المتزنة، السمحة الودود «سُنَّة الله . . ولن تجد لسُنَّة الله تبديلا».

والمنهج الالهي الذي تنهج به هذه العقيدة ليس عدوا للابداع الانساني، إنما هو منشىء لهذا الابداع وموجه له الوجهة الصحيحة . . ذلك كي ينهض الانسان بمقام الخلافة في الأرض. هذا المقام الذي منحه الله وأقدره عليه، ووهبه من الطاقات المكنونة ما يكافىء الواجب المفروض عليه فيه، وسخر له من القوانين

الكونية ما يعينه على تحقيقه، ونسّق بين تكوينه وتكوين هذا الكون، ليملك الحياة والعمل والابداع.

وبعد تبين هذه السمات ـ وهي بعض ما أضفته العقيدة الاسلامية على نظامها التعليمي ـ المستمدة في جوهرها وأصولها من القرآن، نفضي الى القول بأن نشوء التربية الاسلامية كان قد اقترن مع بدء نزول القرآن، وأن مصدر هذه التربية الأول هو المربي الأعظم، الله الخالق سبحانه وتعالى «الذي أحسَن كل شيء خلقه وبدأ خلق الانسان من طين ثم جعل نسله من سلالة من ماء مهين ثم سواه ونفخ فيه من روحه وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة»، وعلى يدي الرسول محمد (ﷺ)، الأمر الذي يفضي بنا ـ بدوره ـ الى القول بأن القرآن يتصدر والحالة هذه بلا ريب مصادر التربية وأصولها، وأن من المتعذر استقصاء حجيته التربوية ولا يمكن أن نوفيها حقها الكامل في هذا البحث، ولا حتى في بحوث عديدة خاصة به وقائمة بذاتها، وأن الرسول محمد (ﷺ)، هو المعلم الأول فيما تلقّاه وحياً من ربه عز وجل، وأن نقطة الانطلاق لمنهج دعوته وتربيته تتمثل ـ من حيث مكانها ـ في بيت الله (المسجد) موطن العبادة الأولى في ديانة التوحيد. وتشاء ارادة الله تعالى أن تبدأ ـ أول ما تبدأ ـ من بيت الله «العتيق»، من الكعبة قبلة المسلمين، حيث المسجد الحرام «إن أول بيت وُضع للناس لَلذي بِبَكة مباركاً وهدى للعالمين».

المسجد في الاسلام

عندما أمر الله تعالى محمدا (ﷺ) أن يبدأ بتبليغ رسالة الاسلام، «يا أيها المدَّثر قم فأنذر»، وأن يبدأ بأقرب الناس ممن حوله، «وأنذِر عشيرتك الأقربين» ما كان منه الا أن استجاب لهذا التكليف، وامتثل لهذا التوجيه، فبدأ أول ما بدأ بأسرته وأهله وأقاربه، ثم بعشيرته ومن حولها من الأقوام.

ومن منطلق أن أكثر الأماكن ملاءمة لدعوة أكبر عدد من الناس هو أكثرها ازدحاما بهم، وأن القضية هي قضية عقيدة، وأن التكليف بالدعوة الجديدة تكليف يقوم على مخاطبة العقل وتقديم الحجة والبرهان العقلي للاقناع بها والتخلي عما قبلها، وان احتمال ارتفاع عدد العقلاء واضفاء الجدية على الموقف يتزايد بتزايد عدد الناس في أماكن تجمعهم ـ فإن أكثر الأماكن ملاءمة وأولاها بمثل هذه

الدعوة للبدء في انطلاقها، ربما يكون المكان الذي يساعد في تقديم البراهين والأدلة بيسر وواقعية، والمكان الذي يضم لفيفا من الأقوام يتجمعون في حشود مختلفة حول رموز لمعتقدات شتى متباينة لا ينتظمها أي اطار فيما بينها، سوى أنها تقوم على بقعة واحدة من الأرض وفوق وحول مبنى، توارث الجميع وتعارفوا على أنها ملتقى لمختلف الأقوام لكي يمارس كل منهم طقوسه ومعتقداته الخاصة بـه، وأن لأية جهة جديدة الحق في أن تؤمها شريطة ألا تقوم بمس تلك الرموز بأذى.

وقد اجتمعت كل تلك المزايا الآنفة في مكة حيث تقوم الكعبة التي كان يعظِّمها العرب كلهم في الجاهلية، وخاصة في الأشهر الحرم التي كانوا يستعظمون القتال في أيامها، ويستعظمون فيها ـ أكثر ـ الصدّ عن الكعبة، فيضعون السلاح. حتى أصحاب الثارات كانوا يتجمعون في ظلال هذه الحرمة، ويلقى الرجل قاتل أبيه أو أخيه فلا يرفع في وجهه سيفا ولا يصده عن البيت الحرام.

ولم يكن الرسول محمد ـ (ﷺ) ـ يتوانى عن الالتقاء بالأقوام التي تؤمها، فكانت مركزا رئيسيا من مراكز دعوته، ومنطلقا هاما من منطلقات منهج تربيته. وبقيت الكعبة محط أنظاره ومحور اهتمامه طيلة حياته، الى أن غدت بما حولها (المسجد الحرام) قبلة له، وللمسلمين كافة، ولا تزال عنوان توجُّه للمسلمين في العبادة والتربية.

كان الرسول (ﷺ) يلتقي بمن يؤمون الكعبة، من قريش وغيرها من القبائل العربية في الجزيرة، لممارسة عباداتهم وطقوسهم الدينية حول أصنامهم المتعددة هناك، فيدعوهم لعبادة الله والايمان بوحدانيته ونبذ عبادة الأصنام، كما يدعوهم الى تحكيم عقولهم ونبذ الخرافات والأوهام، وكان يجتمع حوله عدد منهم، فيتفاوتون بين رفض وقبول، أو معارضة ومبايعة.

ولا يخفى ما كان في النهاية من ثمرة للقاءات الرسول الكريم تمثَّلت بتزايد عدد أتباعه، ثم توجت بقبول زعماء (الأوس والخزرج) لدعوته أثناء قدومهم الى مكة حيث الكعبة ـ وتعهدهم له بأن ينصروه في حالة قدومه لطرفهم في (يثرب). وبعد أن هاجر اليها من مكة فيما بعد وشرع في تأسيس الدولة الاسلامية فيها، رأى من أول الأمر أن يقيم مسجدا للجماعة الاسلامية تقيم فيه شعائرها الدينية وتبحث فيه شؤونها العامة، فقام ببناء مسجد (قباء) في يثرب وأصبح هذا المسجد

أول مركز تعليمي رئيسي للدولة الاسلامية الناشئة، ابتدأ التدريس فيه منذ عهد النبي (ﷺ)، وقد كان للرسول الكريم حلقات علم فيه، ثم في غيره من المساجد الأخرى التي أقيمت في عهده.

واقتداء بالرسول الكريم في خطوته باقامة المسجد ـ كأول مؤسسة يشرع في بنائها ـ فقد حرص عمر بن الخطاب ثاني الخلفاء الراشدين على هذا التقليد باعتباره سنة ـ وطلب من ولاة الأقاليم المفتوحة أن يتخذ كل منهم في عاصمته مسجدا للجماعة . . وتنفيذا لهذا التوجه انشئت تباعا المساجد الجامعة في القواعد الاسلامية مثل البصرة والكوفة، ومدن الشام، والفسطاط، وفي القيروان وقرطبة وغيرها فيما بعد.

وكانت الدولة الاسلامية تعتبر إنشاء العاصمة أو المدينة الجديدة رمزا لسيادة الاسلام السياسية، وتشييد المسجد الجامعة رمزا لسيادة الاسلام الروحية. وسار هذان الرمزان، السياسي والروحي، جنبا الى جنب على تعاقب العصور بحيث غدا إنشاء الأمصار في البلاد التي يفتحها المسلمون وبناء المساجد الجامعة فيها من مبادىء السياسة العليا للدولة الاسلامية.

وكان للمسجد الجامع وظائف متعددة . . وفي مقدمتها الوظيفة الدينية حيث كان مركزَ العبادة والشؤون الدينية والمركز العلمي الأول في الاسلام تماما كما كان مركز الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والاعلامية، ومركز انطلاق كثير من القرارات العسكرية.

وكان الرسول (ﷺ) أول من شيَّد المسجد في تاريخ الدولة الاسلامية، ومارس فيه وظائفه المتعددة: كان يَؤم المصلين فيه، ويوضح لهم شئون دينهم، يوجههم ويعلِّمهم ويرسم لهم القدوة في العبادة، وهو مرجعهم الأول في كثير من قضاياهم العامة والخاصة، وفي معظم ما ينشدون له حلا أو توجيها أو توضيحا، يلتقي معهم ويطمئن على أحوالهم برفق «لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم»، وكان يشاورهم ويتداول معهم في كثير من شئون حياتهم ودنياهم في المسجد، وكان يحشدهم ويعلن النفير والاستعداد، والقرارات العسكرية والسياسية والتنظيمية من المسجد. وكان المسجد بالنسبة له ملتقى الراعي مع رعيته في كل شئونهم وقضاياهم العامة،

«وكان المسجد الجامع في المدينة مركز الاشعاع الفكري» ومركز العطاء في المجتمع الاسلامي في حياة الرسول الكريم.

وفي المسجد الجامع تنزّل الوحي على رسول الله الكريم، مرات عديدة بالخير والرحمة والمعالجة «وننزّل من القرآن ما هو شفاء ورحمة» تنزيلا حافلا بالتربية والتعليم والتوضيح، وبما يصل أهل الأرض بالسماء وتوجيههم لاستدرار كل ما هو نافع لهم، ولتجنّب كل ما هو ضار بهم. وكان بعض هذا التنزيل الالهي منصبّاً في توجيهه على العناية بالمساجد، والإشادة بإعمارها، والتكليف بارتيادها وبيان آداب الارتياد، «في بيوت أَذِنَ الله أن تُرفع ويُذكر فيها اسمه يسبّح له فيها بالغدوِّ والآصال»، «ومساجد يُذكر فيها اسم الله كثيرا» «إنما يعمُر مساجد الله من آمن بالله واليوم الآخر وأقام الصلاة وآتى الزكاة ولم يخش الا الله»، «لَمسجِدٌ أُسس على التقوى من أول يوم أحق أن تقوم فيه، فيه رجال يحبون أن يتطهروا والله يحب المطهِّرين»، «يا أيها الذين آمنوا اذا نودي للصلاة من يوم الجمعة فاسعوا الى ذكر الله وذروا البيع ذلكم خيرٌ لكم إن كنتم تعلمون»، «يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد»، «إنما المشركون نجس فلا يَقربوا المسجد الحرام».

وفي المسجد الجامع كان التراحم بين الرسول الكريم وأصحابه، والخشوع في العبادة والتفقه والتدبر في الدين، في أنقى صوره وأشكاله، «محمد رسول الله والذين معه أشداء على الكفار رحماء بينهم تراهم ركعا سجدا يبتغون فضلا من الله ورضوانا، سيماهُم في وجوههم من أثر السجود».

وفي المسجد الجامع ميدان المساواة الحقيقي، وهو في الوقت ذاته ميدان من ميادين التنافس بهدف التفاضل، وفق المبدأ الالهي الخالد منذ الأزل وحتى قيام الساعة «إن أكرمكم عند الله أتقاكم»، وقد كان الرسول الكريم يرسم القدوة للمسلمين في تدبر هذا المبدأ وترجمته نهجا وسلوكا وعملا في المسجد الجامع وخارجه، وهو بلا ريب إمام المتقين، وصاحب الخلق العظيم، «وإنَّك لَعلى خُلقٍ عظيم».

ومن المسجد الجامع انطلق أئمة الصحابة وعلماؤهم، بإيفاد من الرسول الكريم، الى مختلف أرجاء الدولة الاسلامية الجديدة، وهم يحرصون كل الحرص على نشر تعاليم الدين، يُعلّمون ويُوجِّهون ويُرشدون. ولعل في إيفاد (معاذ بن

جبل) رضي الله عنه إلى اليمن مثال على ذلك. كما انطلق منه ايضا الرسل الذين أوفدهم رسول الله (ﷺ) الى ملوك وزعماء الدول المتاخمة للجزيرة العربية من روم وفرس وقبط وغيرهم، يدعوهم للاسلام. ومنه انطلقت دعوات الرسول الكريم بإعلان النفير والاستعداد والحشد والتعبئة للجهاد، لمعظم غزواته. ومن المسجد الحرام في مكة المكرمة كان اعلانه (ﷺ) (العفو العام) و «الصفح الجميل» عن أهالي مكة، يوم الفتح.

وبعد وفاة الرسول (ﷺ)، مضى الصحابة على نهجه في أداء الوظائف المتنوعة الآنفة للمساجد، وكان الخلفاء الراشدون والوُلاة وعمال الأقاليم يؤمّون المصلين حيث كانت إمامة الصلاة في مقدمة مهامهم، وكانوا يعلِّمون الناس ويفتونهم في شؤون دينهم، يعاونهم في ذلك جماعات من الصحابة، وكان بعض هؤلاء «يعلّمون في مسجد قباء في المدينة في عهد الرسول». ثم عيّن الخلفاء الراشدون القصّاص أو الوُعّاظ ليكونوا أول المدرِّسين. ويُذكر أن الخليفة عمر بن الخطاب كان يقوم بتكليف عدد من أئمة المسلمين وعلمائهم بالتعليم في المساجد الجامعة، الى جانب مسئولياتهم الأخرى، ومن بين هؤلاء الصحابي عبادة بن الصامت الأنصاري الذي كلفه بالتعليم في بيت المقدس وكان أول من ولي قضاء فلسطين، والصحابي شداد بن أوس بن ثابت بن المنذر الأنصاري الذي نزل بالشام ناحية فلسطين ثم كُلِّف بالتعليم في بيت المقدس ايضا، وجبير بن حياة الذي كُلِّف بالتعليم في الطائف. وأصبح المسجد الجامع مقرا لعدد من دواوين الحكم، فالقاضي يعقد جلساته في رحابه في أيام معينة كل أسبوع، وعامل الخراج يمارس سلطات منصبه فيه.

ومع تتابع الأيام سرعان ما تبلورت في المسجد الجامع وظيفة من أسمى وأجلّ الوظائف بعد أن أصبح مثابة لاجتماع علماء التفسير والحديث والفقه واللغة العربية، فغدا مركزا للدراسات الدينية واللغوية والأدبية، تعقد فيه الحلقات الدراسية وبرزت الصفة الدراسية للمسجد الجامع بروزا واضحا قويا، في وقت لم تكن قد انشئت بعدُ معاهد العلم المخصصة للدراسة فقط. ويذكر ابن خلكان أن ربيعة بن أبي عبد الرحمن بن فروخ ـ المعروف بربيعة الرأي أبي عثمان ـ كانت له في مسجد الرسول بالمدينة (حلقة وافرة)، وأن مالك بن أنس وأشراف أهل المدينة قد أخذوا عنه.

ومن ثم، فان الغاية من استعراض بعض المفاهيم الرئيسية التي نشأ في ظلالها التعليم في الاسلام، والاشارة الى نشأة المسجد الجامع وبعض وظائفه التي تساعد في تبين مكانته، هي لإلقاء الضوء على البيئة التي نشأ فيها نظام التعليم الاسلامي وتكوين فكرة أولية عن الظروف والعوامل المؤثرة المحيطة بها، وتبين مدى صلة نظام التعليم الاسلامي بتلك المفاهيم وبالمسجد الجامع.

ولعل من الممكن القول بأن ما تقدم يبين بوضوح أن نشأة نظام التعليم الاسلامي كانت قد ارتبطت ارتباطا وثيقا بالمسجد الجامع، وكذلك نموه، وأن المسجد الجامع له المكانة الأولى في الاسلام من حيث كونه ملتقى المسلمين ومحط أنظارهم ومهوى أفئدتهم، ومُرتكز توجههم وتوجيههم في بناء علاقاتهم مع الخالق ومع خلقه، في عباداتهم وشئون حياتهم، في دينهم ودنياهم، فيه قبلتهم، وموطن تربيتهم وصقلهم وترجمة مبادئهم، وهو بإيجاز نقطة انطلاق والتقاء ـ معا ـ للمسلمين في حمل رسالتهم، والنواة التي تجتمع فيها خصائص المجتمع الاسلامي، وتتمثل فيها فلسفته.

وما تقدم قد يمكِّن من القول بأن جميع وظائف المسجد الجامع تلتقي وتتكامل مع بعضها بعضا لتكوّن الإطار العام الذي تنتظم فيه التربية الاسلامية بكل أبعادها.

واذا صحّ القول بأن على النظام التعليمي والمؤسسة التربوية والمجتمع أن يواكب كل منها الآخر في نموه وتطوره، وليس له أن يكون بمعزل عنه في أي عصر من عصور الحياة المختلفة، فانه والحالة هذه يمكننا القول بأن نظام التعليم الاسلامي والمسجد الجامع ـ باعتباره المؤسسة التربوية واعتباره النواة الممثلة للمجتمع الاسلامي في آن واحد ـ والمجتمع الاسلامي عامة، قد واكب كل منها الآخر في نموه وتطوره ولم يكن بمعزل عنه في جميع الأحوال.

واذا كان النظام التعليمي نتاج تفاعل عوامل عديدة في المجتمع الذي ينشأ فيه، بما تتضمنه من ظروف ومواقف وقيم وفلسفات وايديولوجيات وحاجات وامكانيات، ويعتبر انعكاسا لهذه كلها، وكفايته في صنع التطور والتقدم، وفي تحقيق أهداف مجتمعه وتطلعات الأمة لا تتحقق الا اذا كان قد تطور مع تطورها، ونما مع نموها كأي عنصر ثقافي من عناصر ثقافتها، فإن ذلك أكثر ما يكون وضوحا

بالنسبة لنظام التعليم الاسلامي من حيث نشأته والتحامه بالعقيدة الاسلامية والمسجد الجامع والمجتمع الاسلامي منذ اللحظات الأولى، وذلك ما نلمسه مما تقدم، وما نستبينه مما يأتي تاليا.

تسمية نظام التعليم الاسلامي وتطوره :

في ضوء ما تم استعراضه آنفا يمكن القول بأن الدرس والتدريس أصبحا سمة من سمات المسجد الجامع ومهمة رئيسية من مهماته. وقد تعارف المسلمون على تسمية الدرس بـ (الحلقة) لأن الطلاب - أو الدارسين - كانوا يتحلّقون حول مدرّسهم على هيئة حلقة أو دائرة، تضيق أو تتسع تبعا لعددهم. ومن هنا عرف نظام التعليم الاسلامي باسم (نظام الحلقات). وغالبا ما كانت تعقد الحلقات في أركان المسجد وزواياه، الأمر الذي أدى ببعضهم - فيما بعد - الى تسميتها بالزوايا، وبعد أن اتسعت المساجد واستخدمت في بنائها السواري (الأعمدة)، أصبحت حلقات التدريس تعقد حولها أيضا وأصبحت بعض الأعمدة مميزة بأسماء من يقومون بمهمة التدريس حولها وخاصة اذا كانوا من مشاهير العلماء والائمة، ومن هنا جاء في فترة لاحقة تمييز بعضهم بلقب «أستاذ عمود» أو «المتصدر» أو «أستاذ كرسي» اشارة لمرتبته ومكانته ونسبة للعمود الذي تعقد الحلقة حوله، أو الموقع أو المقعد الذي يجلس عليه بالقرب من العمود المخصص له، لكي يراه الدارسون المتحلقون حوله. وكانت بعض مجالس التعليم تلك تسمى أحيانا «طاقا».

ونظام الحلقات الدراسية الاسلامي أكثر ما يكون معروفا كنظام تعليمي خاص بتعليم الكبار، وذلك لا يعني أن التعليم كان مقتصرا على هؤلاء فقط، فقد بدأ اهتمام الدولة الاسلامية بالتعليم مبكرا منذ بداية تأسيسها. ولعل من مظاهر ذلك الاهتمام ما اشترطه الرسول (ﷺ) من جعل فداء الأسير من أسرى المشركين في غزوة بدر، تعليمَ عشرة من أبناء المسلمين أو أكثر. ويرى بعض الباحثين في ذلك دلالة على اهتمام الرسول الكريم بالتعليم المبكر، وعلى أن التعليم واجب أساسي من واجبات الدولة الاسلامية.

ونتيجة لتركيز الاسلام على طلب المعرفة، والحث على التعلّم والتعليم وتأكيده على أهمية ذلك في فهم العقيدة وترسيخها ونشرها، فقد عني كل من

الدولة والمجتمع الاسلامي بالتعليم، وانصبت عنايتهما على تعليم الصغار والكبار معا، وأصبحت المساجد معاهد التعليم الرئيسية لكليهما.

وكان الأساس الذي يقوم عليه منهج التعليم في الاسلام، هو العقيدة الاسلامية ذاتها، والغاية منه هي تكوين الشخصية الاسلامية وتزويدها بالعلوم والمعارف النافعة التي تنظم شئونها الدينية والدنيوية. ومن هنا كان المسجد الجامع هو المركز العلمي الأول في الاسلام، وقد ابتدأ التعليم فيه منذ عهد النبي (ﷺ)، وقد كان للرسول الكريم حلقات علم في المساجد، ثم تبعه الخلفاء الراشدون في عقد حلقات مماثلة، وفي تعيين القُصّاص أو الوُعّاظ ليكونوا أول المدرِّسين، ثم توالى السير على نهجهم في عقد الحلقات الدراسية في المساجد حتى أيامنا هذه. وكانت أهم الموضوعات التي تُدرَّس في المسجد في البداية علوم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ثم الفقه. ثم أصبح فيها بعد موئلا لعلوم العربية من نحو وصرف وأدب وشعر، وعلم التاريخ وعلم الكلام . . . وباختصار فإن كل العلوم كانت تدرَّس في المسجد حتى الطب.

وكان التعليم في بداية الأمر يتخذ أشكالا ثلاثة: تعليم الأطفال، وتعليم المبتدئين من الكبار، وعقد حلقات العلم والتدريس والمناظرة لذوي المستويات العلمية المتقدمة من الكبار.

وكان تعليم الأطفال يبدأ من اقتدارهم على الكلام، حيث يعلّمون منذ هذه اللحظة النطق بالشهادتين، فإذا بلغوا السادسة من العمر ألحقوا بحلقات التعليم الابتدائي التي تعقد في المساجد، أو بمدرسة أولية ملحقة في العادة بأحد المساجد، وفي بعض الأحيان بجوار عين ماء عامة في الخلاء. وكان التعليم بالمجان، ويستهدف في معظمه نيل الثواب من الله تعالى في نشر العقيدة الاسلامية والاستجابة لتعاليمها في الحث على التعليم والتعلّم. وان لم يكن التعليم بالمجان، فقد كان الأجر زهيدا بحيث يستطيع أداءه جميع الناس وفقا لما يرغبون بتقديمه طواعية وبما يتناسب مع امكانياتهم، وفي معظم الحالات كان المحسنون هم الذين يتولون تغطية نفقات التعليم سواء كان هذا التعليم في المساجد أو المدارس.

وكان المنهج غاية في البساطة يشتمل على ما يكفي لأداء الصلاة ويمكّن الطفل من قراءة القرآن ثم حفظه ومعرفة أحكام الدين، والقصص ومبادىء

الأخلاق التي تحث الشريعة الاسلامية على التحلي بها، وقد يشتمل ايضا على تعليم مبادىء الكتابة والحساب اللذين قد يتركان أحياناً للتعليم الأعلى من هذا درجة، وربما كان ترك الكتابة لمرحلة لاحقة أنها في الشرق فن يحتاج الى تدريب خاص، وكان الهدف الذي يبتغيه كل متعلّم هو أن يحفظ القرآن كله عن ظهر قلب، ومن يصلون إلى هذا الهدف يسمّون الحفّاظ وتكون لهم مكانة عالية في البلاد.

وكانت طريقة التعلّم هي المذاكرة، وأداته التوجيه برفق في معظم الأحيان أو النهي والزجر أو استخدام العصا اذا اقتضت الضرورة ذلك، حيث كان العقاب المعتاد هو الضرب بعصا من جريد على باطن القدم. ويستدل على ذلك من أقوال هارون الرشيد لمعلم ولده الأمين: «ولا تمر بك ساعة الا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه، ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة فاذا أباهما فعليك بالشدة والغلظة».

وأما بالنسبة لتعليم المبتدئين من الكبار، فقد كان يتاح للراغبين منهم الالتحاق ايضا بحلقات التدريس التي تعقد في المساجد في معظم الأحيان وخاصة في أعقاب الصلوات المفروضة، وذلك بهدف التبصر بمعالم الدين والالمام بأحكامه وتعاليمه، وبمبادىء القراءة والكتابة والحساب. وكان تعليم هؤلاء بمثابة استجابة لما أكدت عليه السنة النبوية من ضرورة التعلم للتفقه في الدين، ووجوب الدعوة الى الله ونشر مفاهيم الاسلام. فقد ثبت في السنّة أنه عندما أسلم عمير بن وهب، قال صلى الله عليه وسلم لأصحابه «فقّهوا أخاكم في دينة وأقرئوه القرآن»، وفي السُنّة أيضا أن النبي (ﷺ) أرسل مصعب بن عمير ليعلّم مسلمي المدينة القرآن. وقد ظل يعلِّم القرآن ويدعو الى الاسلام حتى لم تبق دار من دور الأنصار الا وفيها مسلمون. وعندما أسلم بنو المصطلق أرسل النبي اليهم رسولا يعلّمهم أمور الاسلام. ومما يدل على حرص رسول الله الكريم على تعليم الناس مفاهيم الاسلام ما رواه أبو رفاعة تميم بن أسيد رضي الله عنه، قال : انتهيت الى رسول الله (ﷺ) وهو يخطب فقلت : يا رسول الله رجل جاء يسأل عن دينه لا يدري ما دينه، فأقبل عليّ رسول الله (ﷺ) وترك خطبته حتى انتهى إليّ فأتى بكرسيّ فقعد عليه وجعل يعلّمني مما علمه الله ثم أتى خطبته فأتمها». وذلك مما يستدل منه على

أن تعليم الناس بشؤون دينهم أمر ضروري ولا يحتمل التأخير، والا لما ترك رسول الله خطبته ونزل لتعليم السائل. كما يستدل من السنة النبوية على أن من واجب من يعرف معاني الاسلام أو بعضها أن يعلمها لغيره من المسلين، قال صلى الله عليه وسلم «من سُئل عن علم فكتمه، ألجم بلجام من نار يوم القيامة»، وقال أيضا «مثل الذي يتعلّم علما ثم لا يحدّث به، مثل رجل رزقه الله مالا كثيرا فلم ينفق منه»، وذلك بمعنى الآية الكريمة «والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم، يوم يحمى عليها في نار جهنم فتكوى بها جباههم وجنوبهم وظهورهم هذا ما كنزتم لأنفسكم فذوقوا ما كنتم تكنزون».
كما أن السنة النبوية تحث على التعلّم والتعليم في مواطن عديدة لا حصر لها، قال (ﷺ): «من يُرد الله به خيراً يُفقهه في الدين»، وقال أيضا «خيركم من تعلّم القرآن وعلّمه». وقال «لا حسد إلا في اثنتين: رجل آتاه الله مالا فسلّطه على هلكته في الحق، وآخر آتاه الله حكمة فهو يقضي بها ويعلّمها»، وقال «طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة»، وقال «من سلك طريقا يبتغي فيه علما سهّل الله له طريقا إلى الجنة»، وقال «يوزن مداد العلماء بدم الشهداء فيرجح مداد العلماء بدم الشهداء».

ولا يخفى أن السنة النبوية انما تستقي منهجها من القرآن الكريم والذي يأمر الله سبحانه وتعالى فيه بألا يكتم العلم، بقوله الكريم «إن الذين يكتمون ما أنزلنا من البيّنات والهدى من بعد ما بيّناه للناس في الكتاب اولئك يلعنهم الله ويلعنهم اللاعنون الا الذين تابوا وأصلحوا وبينوا فأولئك أتوب عليهم وأنا التواب الرحيم». وقال عز وجل «وإذ أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب لتبيننه للناس ولا تكتمونه فنبذوه وراء ظهورهم واشتروا به ثمنا قليلا فبئس ما يشترون».

ونتيجة لعلوّ المنزلة التي يوليها القرآن الكريم والسنة النبوية للعلماء، يقول الله عز وجل «يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات»، «هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون». «إنما يخشى الله من عباده العلماء»، ويقول الرسول (ﷺ): «ان الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما صنع، وان من في السموات ومن في الأرض حتى الحيتان في الماء لتدعو لطالب العلم، وانَ العلماء ورثة الأنبياء، والأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما وانما ورثوا العلم، فمن أخذ به أخذ بحظ وافر» ويقول أيضا «خيار أمتي علماؤها»، ويقول «أقرب

الناس من درجة النبوة أهل العلم والجهاد، أما أهل العلم فدلوا الناس على ما جاءت به الرسل، وأما أهل الجهاد فجاهدوا بأسيافهم على ما جاءت به الرسل»، ويقول كذلك للأنبياء على العلماء فضل درجتين، وللعلماء على الشهداء فضل درجة. ويقول: «ولَمداد ما جرت به أقلام العلماء خير من دماء الشهداء في سبيل الله»، ويقول: «من أشراط الساعة أن يُرفع العلم ويَثبت الجهل»، ويقول: «ان الله لا ينتزع العلم من الناس انتزاعا، ولكن يقبض العلماء فيرفع العلم معهم ويبقي في الناس رؤساء جهالا يُفتونهم بغير علم فيَضلّون ويُضلون».. نتيجة لتلك المنزلة وما يتمثل فيها من حث على التعلّم والتعليم، لما للعلم من أهمية واضحة في الحياة تدفع بالناس الواعين لها الى طلبه والعمل به، فقد أقبل المسلمون من مختلف فئاتهم يعلّمون ويتعلمون، وتفرّق الصحابة والتابعون في الأمصار والمدن وتولوا فيها القضاء والافتاء، وكان الناس يلتفون حولهم في كل بلد ليتعلموا منهم أمور الدين ويأخذوا عنهم الكتاب والسنة وطرائق البحث والفهم. وكان التعليم الأول ـ سواء للصغار أو للمبتدئين من الكبار ـ يهدف الى تقويم الأخلاق، كما كان اختياريا وقائما على الرغبة الذاتية والتطوع بالنسبة للدارسين وللمدرسين، وفي الوقت ذاته كان التعليم مجانيا في معظم حالاته وكان المنهج فيه بسيطا، محوره الكتاب الذي يلقّن فيه المبتدئون ـ أطفالا أو كبارا ـ مبادىء القراءة والكتابة والدين.

وكان عند عامة الناس من يتعلّم الكتابة والرمي بالقوس والسباحة وركوب الخيل «الرجل الكامل»، وأما المُثل العليا للتربية الأخلاقية فهي الشجاعة والصبر ومراعاة الجوار والمروءة والكرم وحسن الضيافة ومساعدة النساء والوفاء بالعهود، وأما عنوان التفاضل بين بني الانسان عند الله تعالى فيقوم على التقوى انطلاقا من الآية الكريمة «إن أكرمكم عند الله أتقاكم»، وكان المسجد هو المركز الرئيسي للتعليم، وموطن التفاضل والتسابق الأول، في التقوى والعبادة. وقد استمر ذلك منذ فجر التاريخ الاسلامي وحتى العصور الحديثة.

وأما الشكل الثالث من أشكال التعليم والذي يتمثل بعقد حلقات المناقشة والمناظرة لذوي المستويات المتقدمة في المساجد الجامعة، فهو يقابل في أيامنا هذه التعليم الثانوي وما يليه من التعليم الجامعي.

ويرى ول ديورانت أن ذلك النوع من التعليم «كان يهدف الى معرفة

العلم»، ويقول: ان المعلم كان يجلس مستندا الى عمود أو جدار في المسجد، ويُلقي دروسا في التفسير والحديث والفقه والتشريع، ثم حدث في وقت غير معروف أن وضعت الدولة الاسلامية هذه المدارس الثانوية تحت إشرافها، وتكفّلت بالانفاق عليها. وأضيف الى المنهج الديني الأساسي علم النحو، وفقه اللغة والبلاغة والأدب والمنطق والعلوم الرياضية والفلك. وكان علم النحو يلقى اهتماما خاصا لأن اللغة العربية كانت تُعد أقرب اللغات الى الكمال، وكان استعمالها صحيحة أهم ما يمتاز به الرجل المثقف المهذب».

ويتابع ديورانت قوله: كان المعلّمون والطلاب يتقاضون مرتباتهم ويتلقون نفقاتهم في بعض الأحيان من الدولة، أو من أموال البر والصدقات. وكان شأن المعلم في هذه المدارس التابعة للمساجد الجامعة أعلى من شأن نصوص المواد التي يعلّمها، ما عدا نصوص القرآن. وكان الطلاب يدرّسون الناس أكثر مما يدرسون الكتب، وكانوا أي الطلاب ـ يجوبون أطراف البلاد الاسلامية ليقابلوا معلّما مشهورا، وكان على كل طالب علم يريد أن تعلو مكانته في بلده، أن يسير الى مكة أو بغداد أو دمشق أو القاهرة ليستمع في واحدة منها أو أكثر الى كبار العلماء.

ويتابع ديورانت قوله: وكان من الأسباب التي يسّرت انتشار الأدب العربي في بلاد الاسلام المختلفة وجعلته أدبا دوليا واحدا أن لغة التعليم والأدب في جميع البلاد الاسلامية ـ مهما اختلفت أجناس أهلها هي اللغة العربية التي بلغت من سعة الانتشار ما لم تبلغه اللغة اليونانية. فلم يكن الزائر اذا دخل مدينة في أي بلد من بلاد الاسلام يخالجه شك في أنه يستطيع الاستماع الى محاضرة علمية في مسجد المدينة الأكبر في أية ساعة من ساعات النهار تقريبا. وكان الطالب الجائل في كثير من الأحيان يجد في المدرسة المأوى والطعام مدة من الزمان فضلا عن التعليم المجاني. وكل ما كان يبتغيه الطالب هو أن يحصل على شهادة فردية من الأستاذ الذي حضر عليه ـ تعلّم على يديه ـ تثبت كفايته فيما درسه. وكان الهدف الأعلى للطالب هو تحصيل الأدب بأوسع معانيه ... العادات الحسنة، وسمو الذوق وسرعة البديهة، والكياسة والظرف، والمعارف السهلة التي تكوّن في مجموعها صفات الرجل الكامل المهذب.

ويشير ديورانت الى أنه عندما فتح المسلمون سمرقند عام ٧١٢م أخذوا عن

المسيحيين صناعة استخراج عجينة من الكتان وغيرها من النباتات ذات الألياف، ثم تجفيفها بعد صنعها رقائق رفيعة واستعمالها بدل رقائق الجلد، مما مكّنهم من افتتاح أول مصنع للورق في بلاد الاسلام في بغداد عام ٧٩٤م على يد الفضل بن يحيى وزير هارون الرشيد، الأمر الذي هيأ للتعليم يُسرا وانتشارا لا نظير له من قبل. ثم نقل العرب صناعة الورق هذه الى صقلية واسبانيا ومنها انتقلت الى ايطاليا وفرنسا. وقد يسّر هذا الاختراع للمسلمين تأليف الكتب في كل بلد انتقلوا اليه، وكذلك تيسرت حركة التأليف في كل بلد انتقلت اليه صناعة الورق.

ويذكر ديورانت ان المؤلفين لم يكونوا يحصلون على مكاسب مادية من كتبهم، انما كانوا يعتمدون في معاشهم على وسائل أخرى للرزق أثبت من هذه وأقوى أساسا، أو على هبات الأمراء أو الأثرياء، أو الوظائف والمناصب التي يتولونها كوظيفة التدريس او الخطابة والإمامة أو القضاء، أو بعض عائدات الأوقاف كالأراضي الزراعية أو العقارات أو الحوانيت والطواحين التي كانت تشكل مصادر للتمويل والانفاق على المساجد الجامعة والمدارس التي تقوم في ظلالها ايضا.

وكان من نتاج صناعة الورق لدى المسلمين، انتشار المكتبات في العالم الاسلامي على نحو لم يكن له مثيل فقد «كانت في معظم المساجد مكتبات، كما كان في معظم المدن دور عامة للكتب تضم أعدادا كبيرة منها، وكانت مفتّحة الأبواب لطلاب العلم، وكان في مدينة الموصل عام ٩٥٠ مكتبة عامة أنشأها بعض المحسنين. وبلغت فهارس الكتب التي اشتملت عليها مكتبة الريّ العامة عشر مجلدات. وكانت مكتبة البصرة تعطي رواتب واعانات لمن يشتغلون فيها من الطلاب. ولما أن دمر المغول بغداد كان فيها ست وثلاثون مكتبة عامة فضلا عن عدد لا يحصى من المكتبات الخاصة، ذلك أنه كان من العادات المألوفة عند الأغنياء أن يقتني الواحد منهم مجموعة كبيرة من الكتب. ودعا سلطان بخارى طبيبا مشهورا ليقيم في بلاطه فأبى محتجا بأنه يحتاج الى أربعمائة جمل لينقل عليها كتبه. ولما مات الواقدي ترك وراءه ستمائة صندوق مملوءة بالكتب، يحتاج كل صندوق منها الى رجلين لينقلاه. وكان لدى بعض الأمراء كالصاحب بن عباد من الكتب بقدر ما في دور الكتب الأوروبية مجتمعة ـ بل وربما يفوق كلّ ما كان من كتب في قارة الرجل الأبيض. ولم يبلغ الشغف باقتناء الكتب في بلد آخر من بلاد

العالم ـ اللهم إلا في بلاد الصين في عهد منج هوانج ـ ما بلغه في بلاد الاسلام في القرون الثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر. ففي هذه القرون الأربعة بلغ الاسلام ذورة حياته الثقافية. ولم يكن عدد المعلمين في آلاف المساجد المنتشرة في البلاد الاسلامية من قرطبة الى سمرقند يقل عن عدد ما فيها من الأعمدة. وكانت إيواناتها تردد أصداء علمهم وفصاحتهم. وكانت طرقات الدولة لا تخلو من الجغرافيين والمؤرخين وعلماء الدين يسعون كلهم الى طلب العلم والحكمة. ولم يكن أحد يجرؤ على جمع المال دون أن يعين بماله الآداب والفنون».

وكان نظام التعليم في المساجد الجامعة أو المدارس التابعة لها يتيح للطلبة حرية اختيار المواد التي يدرسونها، والمدرّس الذي يتولى تدريسهم، ولذلك كان عدد الطلاب يزداد حسب شهرة المدرّس ومكانته، وكان معدل الطلبة ٢٠ طالبا لكل مدرّس، كما كان يتاح للطالب حرية اختيار الحلقة الدراسية التي يرغب فيها من حيث مكانها، وتوقيتها وعدد مرات انعقادها. وكان سن الالتحاق بالتعليم عادة يتراوح بين الحادية عشرة والثانية عشرة. وكان للمدرّس أو الشيخ معيد أو معيدان أو أكثر، وهو الذي يقوم بإصدار شهادة لطلبته تدعى «الاجازة» يشهد بمقتضاها بأن طالبا من طلابه درس عليه كتابا معينا وأنه أصبح أهلا لتدريسه، وكانت الشهادة تكتب على الكتاب وهذه هي «الاجازة الخاصة». وقد تكون الشهادة بأهلية الطالب للفتيا، وكانت هنالك «اجازة عامة» تخوّل حاملها حق تدريس جميع الكتب التي أملاها المدرّس، وكانت الاجازة تصدر عن المدرس لا عن المدرسة أو المسجد.

وقد أتاح نظام الوقف ـ على المساجد والمدارس التابعة لها ـ الذي ارتبط بنظام التعليم الاسلامي الاختياري الفرصة لجميع الراغبين في التعلّم والتعليم، وفتح أبواب العلم للفقراء، بما كان يهيّؤه للجميع من مأكل ومشرب ومنام ومعالجة مجانية، كما أنه أسهم في اقامة المساجد ذاتها وتزايد أعدادها وتوسعها، حتى انه بلغ عدد المساجد في مدينة الريّ وحدها ـ على سبيل المثال ـ ثلاثة آلاف مسجد. وقد رافق ذلك كل ازدهار في العلوم من حيث تنوعها وتزايدها، الأمر الذي أفضى بدوره الى قيام «أكاديميات متخصصة» أسسها الخلفاء ابتداء من أول القرن الثالث للهجرة، لتُعنى بنقل كثير من العلوم غير المتصلة بالدين، من المساجد اليها، وقد تمثل بقيامها نشوء المدارس المخصصة للدراسة فقط في الدولة الاسلامية.

نشأة المدارس المتخصصة :

اختلف المؤرخون في نشأة المدارس في الاسلام، كمؤسسات تربوية مخصصة للدارسة فقط، الا أن هناك إجماعا فيما بينهم على أنها لم تكن تُعرف على هذا النحو زمن الصحابة والتابعين، وربما لم تُعرف على نطاق يذكر حتى أواخر القرن الرابع للهجرة. وقد تكون أول اشارة للمدارس، تلك التي ذكرها المقدسي في كتابه (أحسن التقاسيم) الذي ألّفه عام ٣٧٥هـ الموافق ٩٨٥م بقوله: «وتزهّدت وتعبّدت وفقّهت وأدّبت وخطبت على المنابر وأذّنت على المنائر وأقمت في المساجد وذكّرت في الجوامع واختلفت الى المدارس ودعوت في المحافل». ويجمع المؤرخون على أن المسجد الجامع ظل المؤسسة التربوية الرئيسية والتي يشكل التعلّم والتعليم ركناً بارزاً من أركانها حتى فترة متأخرة ولعدة قرون.

وخلال القرن الثالث الهجري بدأ بعض الخلفاء بتأسيس معاهد متخصصة، مثل بيت الحكمة الذي أسسه المأمون (١٩٨ ـ ٢١٨هـ)، والمعهد الذي أسسه الخليفة المعتضد (٢٧٩ ـ ٢٨٩هـ) في قصره. وفي أواخر القرن الرابع أسس الحاكم الفاطمي دار العلم أو دار الحكمة سنة ٣٩٥ هـ. وأسست في ذلك القرن أيضا مؤسسات علمية أصغر مثل دار علم أبي حاتم البستي (٢٧٧ ـ ٣٥٤هـ)، ودار علم سابور بن أردشير (٣٢٦ ـ ٤١٦هـ) وهو أحد وزراء الدولة البويهية، وبدأ مع تأسيس تلك المعاهد نقل كثير من العلوم وغير المتصلة بالدين من المساجد اليها، حيث عُنيت هذه «الأكاديميات» بالعلوم القديمة كالرياضيات والطبيعيات والفلسفة والمنطق والموسيقى والطب والفلك، وأدت خدماتٍ جلّى لهذه العلوم، كما قام العاملون فيها بترجمة تراث اليونان العلمي والفلسفي الى اللغة العربية.

وقد تطورت هذه المؤسسات في القرن الخامس الهجري بحيث أصبحت مدارس حقيقية يُعَيّن لها مدرّسون يتقاضون أجرا وهدفهم الأساسي هو التدريس، وتدريس علوم الدين والعربية بشكل خاص، وفي مستوى يعادل التدريس الثانوي والجامعي في أيامنا هذه. واعتبر بعض المؤرخين أن مدينة نيسابور في خراسان كانت الموطن الأول الذي نشأت فيه المدارس وانتشرت منه، وقد ذكر المقريزي أن أهل نيسابور هم أول من بنى مدرسة في الاسلام وهي المدرسة التي عُرفت بإسم المدرسة البيهقية، وأن ذلك كان بعد «الأربعمائة من سني الهجرة».

ثم انتشرت المدارس بعد هذا التاريخ على يد نظام المُلك السلجوقي الذي اهتم ببناء المدارس حتى قيل انه بنى مدرسة في كل مدينة بالعراق وخراسان، الا أن أشهرها كانت نظامية بغداد التي أسست سنة ٤٥٩هـ. وقد أدرك نظام الملك اهمية المدرسة لتخريج موظفين للدولة ولنشر المذهب السني، وكانت المدارس التي أنشأها منظمة الى درجة لم تُعهد من قبل بحيث اعتبره البعض أول من بنى المدارس في الاسلام، وأول من قرر المعاليم للفقهاء والطلاب في المدرسة النظامية في بغداد.

ومن جهة ثانية أشار بعض المؤرخين الى أن المدارس عُرفت في بلاد الشام خلال القرن الرابع الهجري كالمدرسة الصادرية بدمشق والتي أسست سنة ٣٩١هـ، كما أشار المقدسي الى المدارس هناك سنة ٣٧٥هـ. وعلى أي حال يجمع المؤرخون على أن المدارس كانت قد أخذت بالانتشار في مختلف أرجاء العالم الاسلامي خلال القرن الخامس الهجري، وأن انتشارها ازداد فيما بعد في عهد الأيوبيين ثم المماليك وخاصة في سوريا ومصر، حتى بلغ عدد المدارس وعلى سبيل المثال ـ في مدينة حلب وظاهرها ستا وأربعين مدرسة، وفي مدينة دمشق تسعين مدرسة.

ويعلل بعض المؤرخين ظاهرة تأخر ظهور المدارس على نحو واسع حتى القرن الخامس الهجري، وعدم وجودها في أزهى عصور الحضارة العربية الاسلامية والتقدم العلمي والفكري في القرنين الثالث والرابع الهجريين بالقول بأن «المدرسة مؤسسة سُنّية نشأة لتدعيم المذهب السنّي ودعم الدولة السُنّية في خضم نزاعاتها مع الشيعة ودولها سواء منها البويهيون في الشرق أو الفاطميون في الغرب. وكان هؤلاء ـ أي الفاطميين ـ قد اجتهدوا بشكل خاص في نشر الدعوة الشيعية وأسسوا لذلك دُور العلم في مصر والشام، والتي كانت مؤسسات دينية وسياسية، لنشر دعوتهم وتدعيم نظامهم، ومن هنا جاء رد الفعل السنّي، أن نيسابور كانت مركزا من مراكز السنة في فارس، ودول السلاجقة والأيوبيين والمماليك كانت كلها دولا سنية قامت على أنقاض دول شيعية، ولهذا رأت أن عليها أن تكافح الدعوة الشيعية، فكانت المدارس من الأجهزة السياسية الهامة التي أنشئت لهذه الغاية. يضاف الى ذلك وجود دوافع تقوى حقيقية عند بعض من أنشأوا المدارس وأرادوها لخدمة العقيدة الاسلامية. وهناك أسباب اخرى

لانشائها تمثلت بالحاجة الى تخريج القضاة والخطباء والموظفين الآخرين اللازمين لادارة الدولة. وقد برزت في فترة متأخرة وخلال الحكم العثماني بالذات حاجة الأتراك الى التقرّب الى شعب كانوا غرباء عنه في بلاد ما بين النهرين والشام ومصر من حيث اللغة، عن طريق انشاء المدارس.

وقد عُنيت معظم المدارس بتدريس مذهب من مذاهب السنة الأربعة فهذه للشافعية وتلك للحنفية أو للحنبلية أو للمالكية. وبعضها كالمدرسة المستنصرية التي بناها الخليفة العباسي المستنصر بالله ٦٢٣ ـ ٦٤٠هـ في بغداد، عُنيت بتدريس المذاهب الأربعة فكانت بمثابة أربع مدارس. ومن المدارس ما كان يُعنى بتدريس مذهبين، لكن الأصل أن تكون المدرسة مكرسة لمذهب واحد.

كانت المدارس تدرِّس الفرائض والفقه وأصوله والعلوم الدينية كلها، خاصة تلك العلوم المتصلة بالقرآن الكريم وتفسيره وقراءته، وعلوم الحديث بما في ذلك الناسخ والمنسوخ، ومصطلح الحديث، وعلوم اللغة العربية من نحو ولغة وبيان وأدب، والحساب والمنطق والتاريخ، وعلم الطب، وتقسيم الإرث ومنافع الحيوان، وحفظ قوام الصحة وتقويم الأبدان.

وبالرغم من هذا التنوع في العلوم التي عُنيت المدارس بتدريسها، الا أنها ـ أي المدارس ـ كانت في معظمها ذات طابع، ديني بوجه عام، حيث كانت العلوم الدينية، وخاصة ما يتصل بالقرآن الكريم وعلم الحديث، تشكل أساس التدريس فيها والمحور الذي تنصب حوله بقية العلوم، وتحتل المرتبة الأولى من حيث مكانتها وتأثيرها، الأمر الذي جعل عددا من المؤرخين ينظرون الى المدارس التى كانت قائمة في البلاد الاسلامية والتي أعقبت في ظهورها المدرسة النظامية في بغداد وكانت في شكلها ـ ينظرون اليها على اعتبار أنها جميعا كانت مدارس دينية عالية. وفي ذلك ما قد يدلل على مدى تأثير العقيدة الاسلامية في نظام التعليم وإضفاء صبغتها عليه، سواء كان هذا التعليم في المساجد أو المدارس التابعة لها أو المدارس المستقلة عنها.

وكانت الوظائف الرئيسية في المدارس على نوعين : وظائف علمية ووظائف ادارية وكانت أهم الوظائف وظيفة شيخ المدرسة أو مدرسها والتي قد توازي في أهميتها وظيفة (المتصدر) في المسجد الجامع، والتي كانت تعد من أهم وظائف

التدريس فيه. وغالبا ما كان يعيَّن في المدرسة الابتدائية (الكتّاب) مدرّس واحد فقط يتولى مهمة التدريس، وأما المدرسة ذات المستوى الأعلى فكان يُعيّن لها عدد من المدرسين قد يكون للواحد منهم معيد أو أكثر لمساعدته في شؤون التدريس عامة، كشرح الدرس وتفسيره والأخذ بيد الطلاب الضعاف. «وكانت وظيفة التدريس وظيفة جليلة» وكان رجال الطبقة العالية من المعلمين بوجه عام موضوع احترام عظيم، وكانت هناك رابطة تربطهم في شكل نقابة، على حين لم يكن لمن يدرّس في الكتّاب، معلما كان أو فقيها، منزلة عالية في الهيئة الاجتماعية، توازي منزلة اولئك الذين كانوا يعملون في المدارس العليا ودور العلم الشهيرة والمساجد الجامعة الكبيرة، والمؤدبين لأبناء الحكام من الخلفاء والسلاطين والأمراء.

وعادة ما كان يتم اختيار كبار العلماء من ذوي السمعة الجيدة، لتولي وظيفة التدريس في المدارس ذات الشهرة، بموجب توقيعات من دواوين الانشاء يصدرها لهم السلاطين، تتضمن توجيهات ونصائح لهم، ويُطلب منهم فيها أن يحثوا طلابهم على الاجتهاد والاشتغال. وقد أشار ابن الأثير الى حادثة ذكر فيها أن مدرساً في المدرسة النظامية ببغداد، كان قد صدر له تعيين فيها، ولكنه لم يؤذَن له بالتدريس الى أن جاءت موافقة الخليفة على تعيينه. وكثيراً ما كانت المدرسة تُنْسَب الى الشيخ أو المدرّس الأول فيها، كالغزنوية في القاهرة، والغزالية في دمشق، والنصرية في القدس. وكان بعض المدرّسين يتولون بالاضافة الى التدريس مناصب أخرى كالخطابة والإمامة والقضاء أو يتولون التدريس في عدة مدارس في الوقت نفسه. وقد يكون لأحدهم مَن ينوب عنه يتولى التدريس نيابة عنه وبتفويض منه، يسمى نائب المدرّس أو نائب التدريس. وقد يكون هذا هو المعيد نفسه والذي غالبا ما كان يُرقّى في مرحلة تالية الى رتبة مدرّس. وكان من الجائز له أيضا أن يعمل مدرّسا في مدرسة أخرى. وكان المدرسون في المدارس هم الذين يقومون بإصدار الشهادات (الاجازات) لطلابهم على غرار ما كان يفعل الشيوخ والعلماء في المساجد الجامعة والمدارس التابعة لها.

وكان أهم الوظائف الادارية في المدرسة وظيفة الناظر، وهو المدير العام للمدرسة، وغالبا ما يكون من العلماء، ومهمته تتمثل في ادارة الشئون العامة للمدرسة والاشراف على تأجير العقارات الموقوفة عليها، وشراء لوازمها وصرف رواتب موظفيها. وبالاضافة الى ذلك كان الناظر يشارك في التدريس ايضا. وكان

له نائب يقوم مقامه اذا غاب. وكان من الوظائف الهامة في المدرسة وظيفة خازن الكتب الذي يتولى شئون المكتبة ويشارك في التدريس في كثير من الأحيان، وكان كثير من الخزنة من كبار المؤلفين والعلماء.

وكان نظام التعليم في المدارس اختياريا ومماثلا لنظام التعليم في المساجد الجامعة، وكان الطلاب يلتحقون بالمدارس بعد انتهاء دراستهم في الكتاتيب. ولم تكن السن محددة، ولكن معظمهم كانوا يدخلونها في سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة، وربما قضوا في المدرسة عشر سنوات بعد ذلك، تزيد أو تنقص. وقد أشار ابن خلّكان الى محاضرة في المدرسة النظامية ببغداد كان قد حضرها ابن جبير إثر صلاة العصر لفقيه المدرسة - المشار اليه بالتقديم - في العلوم الأصولية، ووصفها بقوله: صعد الأستاذ المنبر وخطب خطبة سكون ووقار ثم رشقه الطلاب بشآبيب المسائل من كل جانب، ودُفعت اليه عدة رقاع فجمعها جملة في يده، وجعل يجاوب على كل واحدة منها وينبذ بها، الى أن فرغ منها وقد حان المساء فنزل وافترق الجمع.

وبالنسبة للبنات لم يكن لهن مكان في المدارس، لكن أبواب التعليم الديني الأولي كانت مفتوحة لهن، حيث كن يدرسن في البيوت غالبا وعلى أيدي آبائهن أو أقاربهن، ولم تكن الرغبة في زيادة تعليمهن عظيمة.

وكانت طريقة التعلّم الرئيسية في المدارس مماثلة لما كان متبعا في الكتاتيب والمساجد، وقائمة على المذاكرة وقوة الحفظ. وكان للاعتماد على الذاكرة في تلك المدارس شأن عظيم. وكانت المدارس العالية منها تُعنى بعقد حلقات المناقشة والمناظرات، وتوليها اهمية خاصة، كما كانت تُعنى بالملاحظة الدقيقة والتجارب العلمية ورصد نتائجها في الميدان، وتهتم بصورة مميزة بتوفير المكتبات، وتشجيع التأليف والترجمة والاطلاع على مختلف العلوم والفلسفات القديمة، والعمل على ترجمتها ونقلها ورفدها بالمزيد. وكانوا يطلبون حتى من أعدائهم الروم أن يمدوهم بالكتب اليونانية وخاصة كتب الطب والعلوم الرياضية، وبهذه الطريقة وصل كتاب إقليدس في الهندسة الى أيدي المسلمين. ودامت هذه الأعمال، أعمال الترجمة المخصبة المثمرة من عام ٧٥٠ - ٩٠٠، وفي هذه الفترة عكف المترجمون على نقل أمهات الكتب من السريانية واليونانية والفهلوية والسنسكريتية، ولم يحل عام ٨٥٠ بعد الميلاد حتى كانت معظم الكتب اليونانية القديمة في علوم

الرياضيات والفلك والطب قد ترجمت الى اللغة العربية. وحاول العلماء المسلمون أن يوفقوا بين الفلسفة اليونانية والقرآن. وكان للارتحال والتجوال في طلب العلم والحكمة والتدقيق العلمي منزلة عظيمة، وكانت طرقات الدولة الاسلامية - لا تخلو من الجغرافيين والمؤرخين وعلماء الدين، يسعون كلهم الى طلب العلم والحكمة.

ويمكن أن ندرك بعض الغايات التربوية والمُثل العليا التي كانت تُنشَد من التعليم في المدارس، ومن المؤدبين لأبناء الحكام، من وصية الرشيد الى مؤدب ابنه الأمين حين قال له: «أقرئه القرآن، وعرّفه الآثار وروِّه الأشعار، وعلّمه السّنن، وبصِّره مواقع الكلام وبدأه، وامنعه الضحك الا في أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم اذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد اذا حضروا مجلسه». كما يمكن أن ندرك بعضها مما أكد عليه الغزالي في كتابه «إحياء علوم الدين»، من أن هدف التربية ليس ادخال المعرفة الى العقل، وانما هو تحريك الشعور الأخلاقي في الطالب. ويرى بعض المؤرخين أن علم الأدب في المدارس الاسلامية كان قائما على دراسة القرآن الكريم والشعر القديم وان جامعات أوروبا الأولى كانت قد اقتبست عنها فيما بعد - بعض تفاصيل نظمها فأصبحت الدراسة فيها قائمة على «الدراسات الكلاسيكية»، وتأثرت بما كان متبعا في تلك المدارس فيما يتعلق بتقديم الطعام والرواتب السنوية لكثير من الطلبة.

وكان للمدارس الاسلامية استقلالها المالي، فلم تكن بصورة عامة مؤسسات رسمية تابعة للدولة، ولم يكن من واجب الدولة الانفاق عليها، بل كانت تنشأ باسم أشخاص قد يكون بعضهم من الحكام، وبموجب وقفيات شخصية تتضمن شروط الواقف لإنشاء المدرسة ونظامها، وتبين أهدافها وطرق ادارتها، وتحدد عدد طلابها، وتعين أوقافا توقف للانفاق عليها ضمانا لاستمرارها. وهذه الأوقاف إما أن تكون أرضاً زراعية أو بساتين أو قرى بأكملها وإما أن تكون عقارات في المدن، كدور السكن والحوانيت والطواحين. وكانت المدرسة تزدهر بمقدار ازدهار العقارات الموقوفة عليها. فاذا ما اضمحلت الأوقاف أو أسيئت ادارتها أو اغتصبت من قبل المتولّين عليها كان في ذلك اضمحلال المدرسة.

وقد هيأ نظام الوقف على المدارس فرص التعليم المجاني، فكانت المدارس

مفتوحة الأبواب لجميع الناس مجاناً، ودون أيما تمييز بين الطبقات. وكان من الذين نبغوا رجال فقراء وأبناء العامة الذين ولدوا في بيوت الفقر، وكانت الديمقراطية في طلب العلم سمة من سمات التربية لدى المسلمين.

وفيما يتعلق بالاستقلال السياسي والتعليمي والديني للمدارس، فإن المدارس لم تكن بمعزل عن مراقبة الدولة لها، ولا عن التدخل أحيانا لوضع حد للمناقشات التي لا ترضاها، ولتحديد مسار الدراسة فيها وفق عقيدة الدولة وسياستها العامة. وقد كان الحكام السنّيون يراقبون التعليم في المدارس، كما كان الفاطميون يفعلون ذلك في معاهدهم. وتبعا لذلك فإن حرية الرأي والاجتهاد كانت تقيّد في كثير من الأحيان، وكان من العلماء من يضطر أحيانا لمسايرة الحكام لتجنب سطوتهم وتدخلهم في شؤون التعليم، ومنهم من يرفض استبدادهم ويتصدى له. وكان تحالف العلماء مع الحكام يتفاوت في مداه من عهد الى آخر، وكذلك الحال بالنسبة للمعارضة. وقد بلغ التحالف بينهم مدى كبيرا في العهد المملوكي لدرجة حدت بابن تيمية الى وصف نظام المماليك بأنه «اتحاد بين الرجل العسكري والعالِم الديني».

وبوجه عام كانت المدارس الى جانب المساجد هي الموئل الرئيسي للمعرفة، وقد انتشرت المدارس وازدهرت في مختلف انحاء البلاد الاسلامية وبلغت الحياة العلمية والعقلية فيها ذروتها في القرنين الثامن والتاسع الهجريين اللذين يعتبران العصر الذهبي للمدارس. وتميز العصر الأيوبي بالذات بانتشار المدارس وزيادتها في مصر والشام، نتيجة لاهتمام الأيوبيين ببنائها لنشر المذهب الشافعي بدلا من المذهب الشيعي بعد أن انتزعوا السلطة من الشيعة الفاطميين. وقد أحصى ابن جبير في رحلته التي زار بها العراق والشام في مطلع سنة ٥٨٠هـ (١١٨٤م) نحو ثلاثين مدرسة في بغداد، وعشرين في دمشق ـ وكانت دمشق آنذاك في عصرها الذهبي في ظل صلاح الدين الأيوبي ـ ووجد في حلب ست مدارس وبيمارستانا واحدة، وكذلك في الموصل، وواحدة وبيمارستانا في حمص.

وازداد انتشار المدارس في أوائل العصر المملوكي، وشهدت مصر وبلاد الشام ـ ومنها بيت المقدس بالذات إثر تحرره من الفرنجة ـ قفزة هائلة في بناء المدارس وإقامة المنشآت العلمية والدينية والخيرية والاجتماعية، وأصبح عدد مدارس بيت المقدس ـ على سبيل المثال ـ يزيد على أربعين مدرسة. وبذلك أصبح

قبلة العلماء والأدباء وطلاب العلم من المغرب والمشرق، وأضحى بؤرة إشعاع فكري وحضاري في بلاد الشام، وأمّه العلماء والفقهاء وأصحاب الفكر من جميع أنحاء العالم الاسلامي للإقامة والتحصيل، مما زاد في عدد المدارس. وقد ذكر الرحالة والمؤرخ التركي أوليا تشلبي في أواخر القرن الحادي عشر إثر زيارته للقدس، ما يلي: هناك مائتا غرفة للمدارس الكائنة في الساحة الكبيرة المحيطة بالأجزاء المنخفضة لحرم صخرة الله. أما مجموع عدد المدارس والزوايا في القدس فيبلغ ٣٦٠ مدرسة وزاوية من صغيرة وكبيرة.

كان ازدهار المدارس مرتبطا بازدهار المساجد، ولم ينقص انتشار المدارس ـ والتي كانت تعد بالمئات في مختلف البلدان الاسلامية ـ من الدور الذي كانت تؤديه المساجد في نشر المعرفة، كما انه لم يكن من تناقض يذكر بينهما بل ربما نرى سمات كل منهما في الآخر بسبب ما أضفته العقيدة الاسلامية على كليهما من صبغة أساسية مشتركة بينهما، وخاصة فيما يتعلق بالنظام التعليمي. وكثيرا ما كان مدرّسو المدارس هم أنفسهم مدرّسي المساجد. كما أن كثيرا من المدارس «وقد تعد بالعشرات كانت محيطة بالمساجد، بل ربما كان بعضها في داخل حرم المسجد نفسه، وقد تستخدم بعضا من أروقته للتدريس وكمساكن للطلاب.. وكانت (المصاطب) تقام لتمكين مئات المدرسين ـ في المساجد الجامعة المشهورة كالمسجد الأقصى والجامع الأزهر وغيرهما ـ من إلقاء دروسهم عليها حيث كان يجلس الطلاب للاستماع الى الدروس». ومعظم المصاطب الشهيرة كانت تُبنى لغرض الصلاة والتدريس، بعد القرن السادس الهجري. ويمكن القول بأن كلا من المدارس والمساجد يكمِل في دوره الآخر، ومن المتعذر النظر الى أي منهما بمعزل عن الآخر، فقد انبثقت المدارس عن المساجد، وكانت المساجد بدورها مراكز للتعليم، وكان لها مدارسها، ورفد كل منهما الآخر بالعلوم والمعارف والخبرات والمدرسين. وانتقل كثير من العلوم غير المتصلة بالدين من المساجد الى المدارس، والتقت المدارس مع المساجد من حيث النظام التعليمي، اذ اتبع في معظمها النظام الاختياري المستمد في أصوله ومبادئه وفلسفته من العقيدة الاسلامية. كما التقيا من حيث مصادر التمويل التي كانت تتمثل بالأوقاف، وغالبا ما كانت تخصص لكليهما معا في آن واحد. وكانت المدارس والمساجد تتأثر معا فيما يحيط بها من بيئة وعوامل وقوى مؤثرة مشتركة وفيما يعتري أيا منها من ظروف طارئة حيث

كانت تنعكس آثار الكوارث والحروب وحالات الضعف والتقهقر عليها معا، وكانت الانعكاسات أكثر ما تكون وضوحا في مجال التعليم والمعرفة.

ومع مطلع القرن العاشر الهجري أخذت المدارس في التدني والانحطاط والاختفاء التدريجي، الى أن وصلت مرحلة الاختفاء التام تقريبا في القرن الثاني عشر وأوائل الثالث عشر الهجري، وأصبحت الحياة العقلية والعلمية في بلاد الاسلام بعد أفول هذه المدارس بالغة الانحطاط، وسادت الأمية فيها حتى من كانوا يتصدون لخدمة الدين من المشايخ، ومن كانوا يتولون المناصب العليا في البلاد. وبعد زوال المدارس ساد الجهل التام أوساط عديدة وانتشرت الخرافات والأوهام والأساطير والأباطيل ولم يبق إلا بعض المساجد المعروفة في العالم الاسلامي مثل الأزهر - كمراكز للمعرفة، والتي استمرت حتى أيامنا هذه.

وكمثال على حالة الضعف التي آلت اليها المدارس والمساجد معا، كتب سائح أوروبي أطلق على نفسه اسم «علي بك» في أوائل القرن الثالث عشر الهجري (التاسع عشر الميلادي) يقول: «في الجانب الغربي من هذه الساحة - ساحة الحرم القدسي - ... ترى خطا طويلا من الأقواس المقامة على أعمدة مربعة، وفوق الأقواس هناك بعض المساكن والقاعات .. التي كانت تشغلها في الزمن القديم مدارس القدس ولكنها مهجورة تماما ... في القدس اختفت العلوم تماما، كان هناك في الماضي مدارس كثيرة تابعة للحرم، ولكن ليس لها أثر الآن، ولم يعد هناك الآن سوى بعض الكتاتيب يتعلّم فيها الأطفال مبادىء القراءة والكتابة والدين».

التعليم العالي الاسلامي :

يُنظر الى بعض المساجد الجامعة التي عُنيت بعقد حلقات العلم والمناقشة والمناظرات لكبار العلماء والفقهاء والائمة والمجتهدين، من ذوي المستويات العلمية والفقهية الرفيعة، والى بعض المدارس المتخصصة التي بدأ تأسيسها منذ مطلع القرن الثالث الهجري، على أنها معاهد للتعليم العالي في البلدان الاسلامية.

والمساجد الجامعة تعود في جذورها كمؤسسات للتعليم العالي الى ما قبل حوالي الف عام، ويرى بعض المؤرخين ان الجامع الأزهر الذي شُيّد في مصر فيما

بين سنة ٣٥٩ ـ ٣٦١هـ (٩٧٠ ـ ٩٧٢م) هو أول جامعة اسلامية وأكثر المؤسسات التعليمية الاسلامية العالية المشهورة في العالم الاسلامي، حتى إن أحدهم وصفه بأنه «هو أقدم جامعة على وجه الأرض» مدلّلا على ذلك بالقول: كانت هناك جامعات أو معاهد علمية وتعليمية أقيمت في مصر قبل الأزهر، مثل جامعات منف، وهيليوبوليس، وسابس وغيرها في العصر الفرعوني، وأكاديمية الاسكندرية ومكتبتها في العصرين البطلمي والروماني. وأقيمت في بعض أقاليم منطقة الشرق مؤسسات علمية ذات مستوى رفيع مثل أكاديمية أثينا وغيرها في العصر الهيليني ولكن جميع هذه المؤسسات لم تعمِّر طويلا وطويت صفحتها واندثرت معالمها وانتقلت من مسرح التاريخ الى كتب تُروى قصتها للأجيال المتعاقبة «. . . وعلى ذلك اذا قلنا أن الأزهر الشريف هو أقدم جامعة في العالم، فإننا نعني أنه أقدم جامعة سلخ من عمره أكثر من ألف سنة، ولا يزال بصرحه الشامخ وامتداداته الاقليمية يواصل مسيرته الحضارية، ولا يزال بحيويته المتجددة الرمز الحي المجد للتراث الفكري الاسلامي العربي. وقد قيل في هذا الصدد إن للمسلمين قبلتين، قبلة دينية، وأخرى علمية. أما القبلة الدينية فهي المسجد الحرام في مكة المكرمة وأما القبلة العلمية فهي الأزهر الشريف في القاهرة. وقد أطلق أحد المستشرقين، وهو صموئيل ستيرن Samuel Stearn على الجامع الأزهر اسم «الجامع الكاتدرائي The Cathedral Mosque » لاضفاء صفة الرياسة له على جميع مساجد مصر، على اعتبار أن لفظة الكاتدرائية تعني في مفهومه أكبر وأعظم وأهم كنيسة ـ أو مركز ديني ـ في عاصمة أو مدينة كبيرة.

وكانت المساجد الجامعة قد انتشرت في جميع أنحاء البلاد الاسلامية من قرطبة الى سمرقند، حيث كان تشييدها يشكل رمزاً لسيادة الاسلام الروحية في البلاد التي يفتحها المسلمون، ومبدأ من مبادىء السياسة العليا للدولة الاسلامية. ومن المعروف أن المساجد في كل المدن الاسلامية كانت مراكز تربوية وأنها كانت تُعنى بثلاثة أشكال للتعليم، الا أن بعضها كانت قد تميزت بعنايتها بعقد حلقات العلم والفقه والأدب على مستوى عال، واتخذت مقرا من قبل شوامخ العلماء المسلمين، يؤمّونها من مختلف أنحاء البلاد الاسلامية يتصدرون فيها الحلقات الدراسية، بصفتهم زائرين أو مقيمين، ويتولون التدريس لطلابهم الى أن يبلغوا مستويات علمية متقدمة، ويعكفون في الوقت ذاته على التأليف والبحث والتدقيق

العلمي. ومثل هذه المساجد هي التي يمكن اعتبارها مراكز للتعليم العالي، أو التعليم الجامعي في المصطلح الحديث. وقد قدر للمساجد الجامعة التالية أن تحتل مكانة دينية وعلمية خاصة في العالم الاسلامي: المسجد الحرام في مكة، والمسجد النبوي في المدينة، والمسجد الأقصى في بيت المقدس، والجامع الأزهر في القاهرة، والجامع الأموي في دمشق، وجامع النجف في كربلاء، وجامع الزيتونة وجامع القيروان في تونس، وجامع القرويين في المغرب، وجامع قرطبة في الأندلس. وكانت تلك المساجد أشبه ما تكون بجامعات تستقطب العلماء وطلاب العلم، و «كان على كل طالب علم يريد أن تعلو مكانته في بلده أن يسافر الى مكة أو بغداد أو دمشق أو القاهرة ليستمع في واحدة منها أو أكثر الى كبار العلماء.

وأما بالنسبة للمدارس المتخصصة ذات المستوى العالي، فيعتبر (بيت الحكمة) الذي أسسه الخليفة العباسي (المأمون) في بغداد عام ٨٣٠م أول دار للدارسة العالية في الاسلام. وقد كان مجمعا علميا ومرصدا فلكيا ومكتبة عامة ودارا للترجمة، وقد أنفق في انشائه مائتا ألف دينار، أي نحو ٩٥٠,٠٠٠ دولار أمريكي. ويقول ابن خلدون: إن الاسلام مدين الى هذا المعهد العلمي باليقظة الاسلامية الكبرى التي اهتزت بها أرجاؤه. ومن جهة ثانية تعتبر المدرسة النظامية التي أقامها نظام الملك فيما بين عام ١٠٦٥ وعام ١٠٦٧م في بغداد، أول مؤسسة علمية في الاسلام بالمعنى الصحيح، هيأت للطلاب أسباب العيش، وأصبحت مثالا لما قام بعدها من دور التعليم العالية، وكانت أشهر مدارس القرن الخامس الهجري، وأكثرها تنظيما، حيث كانت مدرسة عالية ومنظمة الى درجة لم تُعهد من قبل، وأنفق عليها بسخاء، وجُعلت معاليم للطلبة فضلا عن المدرسين وأصبحت نموذجا.

وقد انتشرت المدارس الاسلامية وتطورت في القرن الخامس الهجري بحيث أصبحت مدارس حقيقية منظمة، وأصبح عدد كبير منها يُعنى بالدراسات العالية في مختلف المجالات والحقول العلمية والمعروفة آنذاك، وقد استمرت حتى أواخر القرن الثاني عشر وأوائل الثالث عشر الهجريين كما أسلفنا.

وتميّزت المساجد الجامعة والمدارس العالية باتّباعها نظام الحلقات الدراسية الاختياري الاسلامي. وكانت المواد الدراسية تنظّم ـ بصفة عامة ـ من قبل الهيئات الاسلامية المشرفة على المنهج، في اثنتي عشرة مادة أساسية هي: اللغة

العربية، البلاغة، الأدب، القراءة، التفسير، العرف، القانون (التشريع)، مصادر القانون، علم الدين، الرياضيات، تقسيم الإرث والمنطق. وكان يترك للطالب حرية اختيار المدرّس والمادة الدراسية، والمجال الذي يرغب فيه، والموعد الدراسي، وعدد المحاضرات التي تعطى في فترة زمنية محدودة والحلقة الدراسية. وكانت الحلقات الدراسية غالبا ما تُعقد حول أعمدة المسجد وفي أركانه وزواياه. وكانت الحلقات الدينية واللغوية والأدبية تعقد في المسجد الجامع قبل ظهور المدارس وانتشارها، بصورة دورية ومنتظمة، كل يوم تقريبا. وقد استمرت خلال القرون الأربعة الأولى للهجرة، أي من حوالي منتصف القرن السابع الى مطلع القرن الحادي عشر الميلاديين. وكان أهم تلك الحلقات ما يعقد في عصر يوم الجمعة، ويهرع اليها جموع من رجال الفقه والتفسير والحديث والقراءات والأدب واللغة. وكان الرجل «اذا ما حل في مدينة ما، قصد جامعها وهو واثق أنه يجد فيه شيخا يعطي درسا في الحديث. وهذا ما وجده الجغرافي الرحالة المقدسي، وهو من رجال القرن العاشر، وجد كثيرا من الحلقات يعقدها الفقهاء وقرّاء القرآن والأدباء في المساجد في فلسطين وفي سوريا ومصر وفارس. وكان الإمام الشافعي يرئس حلقة من أمثال هذه الحلقات في مسجد بالفسطاط حيث كان يلقي دروسا متنوعة كل صباح حتى مماته سنة ٨٢٠م. وكانت العلوم الدينية وما يتصل بها تحتل المكانة الأولى في تلك الحلقات، وتعد من مقومات الفكر في ذلك الوقت - لكنها - أي الحلقات - لم تكن تقتصر على الدروس الدينية بل كثيرا ما كانت تعالج فيها المواضيع اللغوية والشعرية. وكان نظام الحلقات أيضا هو النظام السائد في معاهد الأندلس وجوامعها في قرطبة واشبيلية وبلنسية وغيرها من المراكز والقواعد الثقافية الاسلامية، وغدا نظام الحلقات هو قوام الحياة الجامعية والفكرية في العالم الاسلامي وقد «كان مباحا لكل مسلم أن يحضر هذه المحاضرات التي كانت تلقى في المسجد والتي ظلت حتى القرن الحادي عشر أداة لتوسيع مدى العلم في الاسلام».

ولعل من المفيد الاشارة ثانية الى أن نظام الحلقات الدراسية الاسلامي مرتبط في شأنه منذ البداية مع قيام المسجد الجامع في الاسلام، والى أنه هو النظام التّعليمي الذي كان متبعا في الغالب لجميع المستويات التعليمية سواء كان ذلك في المساجد أو المدارس التابعة لها أو تلك التي نشأت مستقلة عنها. لكنه أكثر ما

يكون التصاقا بالمساجد الجامعة بالذات، وبالمستوى التعليمي الخاص «بتربية البالغين» فيها. وذلك يفضي بنا الى القول بأن هذا النظام التعليمي انبثق ـ أول ما انبثق ـ من المسجد الجامع ومنه انتقل الى المدارس والمعاهد ودور العلم المتخصصة الأخرى. وأنه كان من الطبيعي أن تأخذ المساجد الجامعة والمدارس العالية التي أتيحت لها الفرصة فيما بعد ـ كي تدخل ميدان الدراسات الجامعية بمفهومها وقتذاك ـ بهذا النظام المتوارث الذي كان معروفا لدى المسلمين حتى قبل قيام بعض تلك المساجد الجامعة بفترة طويلة. إلا أن بعض المساجد الجامعة الكبرى كالأزهر بالذات ـ التي أخذت بنظام الحلقات الدراسية، كان لها دور كبير في تبلور هذا النظام وتطويره حتى أصبح نظاما تعليميا متميزا لا يزال له امتداده وأثره حتى أيامنا هذه، وغدت تلك المساجد الجامعة متميزة ومعروفة باتباع ذلك النظام، منذ ذلك الحين وحتى فترة ليست ببعيدة في التاريخ المعاصر.

واذا صح ما قيل بأن الجامع الأزهر هو أول جامعة اسلامية منظمة الى جانب كونه مسجدا جامعا، فإن بعض المؤرخين يشيرون الى أن هذا الجامع كان قد شهد أولى حلقاته الدراسية التي التصقت به والتصق بها فيما بعد واشتهر بها في أرجاء العالم الاسلامي على امتداد أكثر من الف سنة، وتشكل بداية الأخذ بنظام الحلقات الاختياري الاسلامي على مستوى عال «جامعي» بعد مرور ثلاث سنوات ونصف على افتتاحه رسميا للصلاة، وأن انعقاد تلك الحلقة الدراسية كان في شهر صفر عام ٣٦٥ للهجرة (٩٧٥م) في عهد الخليفة المعز لدين الله الفاطمي، وأنها تمثلت باجتماع حشد كبير من العلماء والكبراء في الجامع الأزهر للاستماع الى درس يلقيه أبو الحسن علي بن محمد بن النعمان القيرواني، قاضي القضاة. وابتدأت تلك الحلقة بأن أثبت الشيخ المحاضر أسماء الحاضرين ثم قدّم شرحا لمبادىء الفقه الشيعي، وبعد ذلك قام بإملاء فقرات من كتاب في الفقه الشيعي الاسماعيلي يسمى (الاقتصار) كان قد وضعه والده المعروف باسم ابن حيّون.

وقد تتابعت الحلقات الدراسية بعد ذلك وتطورت، وكان يستأثر بتصدرها الأفذاذ من العلماء . . . يعقدون حلقاتهم العامة في الأزهر، وحلقاتهم الخاصة في قصر الخليفة . . . وكانت حلقتهم العامة ذات أهداف دينية وسياسية في المقام الأول، وربما كانت هذه الأهداف بالذات مميزة في العهد الفاطمي، حيث أوْلى

الخلفاء الفاطميون الأزهر نصيبا وافرا من الاهتمام لهذه الغاية والممثلة بسعيهم لنشر المذهب الشيعي وتمكين سلطانهم من جهة وتمكين الأزهر من انتزاع زعامة الحركة العقلية والدينية لنفسه في مصر والبلاد الاسلامية، من جهة ثانية. ولهذا ما إن حل عام ٣٧٨ هـ حتى كان الأزهر قد شهد سلسلة من الاجراءات العلمية والادارية والمالية على يدي الخليفة العزيز بالله الفاطمي بحيث جعلت من الجامع الأزهر جامعة وهيأت له السبيل كي يمضي شوطا بعد شوط في الحياة الجامعية الى غايتها. وكانت بعض تلك الاجراءات تتمثل في توفير مرتبات وعطايا وطعام وسكن ومواصلات للطلاب وأساتذتهم، وفي تعيين طلاب متفرغين للدراسة، وفي تقديم دراسات متخصصة عميقة من قبل كبار العلماء. وفي تنظيم شؤون الدراسة وادارتها وما الى ذلك. وقد أشار الى ذلك أحد المؤرخين المعاصرين وهو جمال الدين الشيال بقوله: منذ هذا التاريخ ٣٧٨/٩٨٨م اتخذ الأزهر صفته التعليمية الجامعة، فعُيِّن له طلبة متفرغون للدراسة، ووفرت الدولة لهؤلاء الطلاب كل ما يعينهم على الدراسة والتحصيل حتى لا تشغلهم مطالب الحياة أو السعي وراء الرزق، فرُتبت لهم الأرزاق والجرايات وبَنَت لهم المساكن، وقدمت لهم الكسوة في كل عيد ويسرت لهم سبل الركوب والانتقال. ويعلق مؤرخ آخر وهو محمد عبدالله عنان على تلك الاجراءات بقوله: «حدث جامعي حقيقي . . واذا . . فنحن نستطيع أن نقول ان الأزهر يكتسب عندئذ لأول مرة صفته العلمية الحقيقية كمعهد للدراسة المنظمة، وأنه يبدأ حياته الجامعية. ومن ذلك يخلص عبد العزيز الشناوي الى القول: «فكان الأزهر أول من وضع اللبنة الأولى للاسكان الجامعي في العالم، وتمتع بسمعة علمية عريضة وعميقة عمّت العالم الاسلامي أعصرا وأدهارا وأحقابا متلاحقة وقام بدور رائد في دعم الترابط الثقافي بين مصر وشعوب الأمة الاسلامية».

وطبقاً لنظام الحلقات، كان الشيخ - وهو الأستاذ الجامعي في المصطلح الحديث - «يتربّع على الأرض» مستقبلا القبلة، وقد يستقبلها طلابه أحيانا فيكون هو مواجها لهم، ويتحلّق الطلبة حوله في حلقات تتسع أو تضيق تبعا لعدد الطلاب. فاذا كان عددهم كبيرا جلس الشيخ على كرسي من الخشب أو الجريد حتى يروه ويسمعوا صوته، وقد يستند الى سارية أو أسطوانة، وربما تبقى هذه الأسطوانة وقفا عليه ما دام يقوم بمهمة التدريس في المسجد، وفي بعض الأحيان

تبقى معروفة باسمه حتى بعد وفاته. وقد يرتقي الى المنبر الرئيسي للمسجد الجامع اذا ارتفع عدد الحضور ـ حيث كان يتاح للعلماء والكبراء وعامة الناس حضور الحلقات بالاضافة للطلاب ـ وخاصة إذا كان الدرس هاما، أو كانت الحلقة مخصصة لمناظرة بين طرفين أو أكثر من العلماء والفقهاء لإثبات أو دحض مفاهيم فقهية دينية أو لغوية أو أدبية جديدة أو قديمة، أو كان الشيخ المحاضر عالما مميّزا أو زائرا جديدا. واذا كانت الحلقة الدراسية تعقد بصورتها المألوفة فإن لكل شيخ عمود من أعمدة المسجد لا يغيره، ولكل طالب مكان لا يتعداه. وقبل أن يشرع الشيخ في إلقاء درسه، كان يبدأ بالبسملة ثم الحمد ثم الصلاة على رسول الله، وغالبا ما كان يبدأ هكذا بالعبارة التالية: بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله محمد بن عبدالله صلى الله عليه وسلم. ثم يلقي الدرس، وينصت اليه طلابه إلى أن يفرغ منه، ثم يأخذون في توجيه الأسئلة والاستفسارات، فيجيب عليها، ويشترك الجميع في المناقشة ويسود جو من الألفة العلاقة بين الشيخ وطلابه. وكان الشيخ يكلّف طلابه بالاطلاع والبحث في الكتب والمراجع، ويَعتبر مدى إحاطتهم بالمراجع ومناقشتهم بمحتوياتها من أهم المعايير في تقويم استيعابهم للمادة الدراسية التي تتصل بها.

وأما بالنسبة للمواد الدراسية، التي كانت تدرس في المساجد الجامعة، فلم تكن مقتصرة على الدروس الدينية، بل كثيرا ما كانت تعالج في الحلقات الدراسية المواضيع اللغوية والشعرية. وبمضي الزمن أصبحت الهيئات الاسلامية العليا في المساجد تقوم بتنظيم المواد على شكل وحدات رئيسية، بلغت في مجملها بصورة أولية اثنتي عشرة مادة أساسية، تنتظم في ثلاث دوائر هي:

الدائرة الأولى: وتشمل الدراسات الدينية.
والدائرة الثانية: وتتناول الدراسات اللغوية.
والدائرة الثالثة: وتضم الدراسات الأدبية.

ويرى بعض المؤرخين أن علوما أخرى كانت تُدرَّس في بعض المساجد الجامعة ولكن في حدود ضيقه ولطبقة خاصة من الطلاب. وكان من بين هذه العلوم: المنطق والفلسفة والرياضيات والطب. ويرى مؤرخون آخرون أن كل العلوم كانت تُدرَّس في المسجد حتى الطب، فابن الهيثم حاضرَ في الطب في الأزهر زمن الحاكم. وعندما جدد لاجين المملوكي مسجد ابن طولون أمر بترتيب

محاضرات للطب. وقد سبقت الاشارة الى أن كثيرا من العلوم غير المتصلة بالدين ما لبثت أن انتقلت من المسجد الى أكاديميات متخصصة أسسها الخلفاء ابتداء من أول القرن الثالث الهجري مثل (بيت الحكمة).

وأما المنهج الذي كان متّبعا، وخاصة في مستوى الدراسات العالية في المساجد أو المدارس، فقد كان (المنهج الاختياري) الذي أصبح أبرز السمات الرئيسية للتعليم في الاسلام والذي اصطبغ بصبغته وغدا مميزا به، ومعروفا باسم «المنهج الاختياري الاسلامي» أو «منهج الحلقات الاختياري». ووفقا لهذا المنهج كان يترك للطالب حرية اختيار المجال الذي يرغب التخصص فيه، والمواد التي يرغب بدراستها، والمدرِّس والحلقة الدراسية والموعد الدراسي، وعدد الدروس «المحاضرات». وكانت الحلقات الدراسية تتعدد في المادة الواحدة، أي تعقد لعدة مرات من قبل الشيخ أو المدرس نفسه ـ وقد تتعدد أحيانا في وقت واحد وفي المادة الواحدة التي يتعدد مدرسوها في حالة ارتفاع عدد الطلاب. وكان عدد المواد التي تدرّس يختلف من طالب الى آخر. وكذلك كان عدد الطلاب يختلف من حلقة الى أخرى، ومن مدرّس الى آخر. ولم يكن عدد الطلاب الذين يدرسون على مدرّس ما محددا في بداية الأمر، فكان التفاوت في عدد الطلاب يرجع الى مدى رغبتهم بدراسة المادة الدراسية ـ موضوع الحلقة ـ وتوقيتها ومدى ملاءمته، ومدى شهرة المدرس ومكانته، وربما كان يبلغ المئات من الطلبة بالنسبة للمدرس الواحد . . الا أن العدد قد أصبح محددا نوعا ما مع تقدم المدارس وتطورها، وكذلك الحال في المساجد الجامعة حيث شهدت نوعا من التحديد إثر تطور التعليم فيها. وبالرغم من التحديد النسبي لأعداد الطلاب في المدارس والمساجد التي كانت تُعنى بالتعليم العالي إلا أنه بقي التفاوت في عددهم قائما من مدرسة الى أخرى ومن مسجد الى آخر حسب معايير الأهمية للمادة الدراسية ومكانة وشهرة المدرّس والمؤسسة التعليمية، مدرسة كانت أو مسجدا. وتشير إحدى الموسوعات العلمية الى أن معدل الطلاب بوجه عام كان عشرين طالبا لكل مدرس بينما كان معدلهم في المدرسة المستنصرية يناهز السبعين، الأمر الذي يدل على أن العدد لم يكن ثابتا.

ومن مظاهر المنهج الاختياري الذي كان قائما في التعليم العالي الاسلامي أنه كان يتاح لطالب العلم الانتقال من مسجد الى آخر ومن مدرسة عليا الى

أخرى، طلبا للمزيد من العلم، كما كان يُسمح له اذا أحاط بمرجع أو كتاب ما أو قام بتأليفه ـ أن يتقدم الى الجهة العليا في المسجد الجامعة أو المدرسة لانتداب أحد كبار العلماء المتخصصين في الموضوع لمناقشته والاعتراف له بجهده العلمي واجازته.

الاجــازات :

تسمّى الشهادات والدرجات العلمية التي كانت تصدر عن المدارس العالية الاسلامية والمساجد الجامعة «الاجازات»، وكان يطلق على الشخص الذي يظفر بالاجازة العلمية «المُجاز». فاذا ما انتهى الطالب من دراسة مادة ما أو كتاب ما منحه أستاذه اجازة تعطيه الحق في الانتقال الى مستوى أعلى، أو اجازة تعطيه حق تدريس المادة، يشهد بمقتضاها بأن طالبا من طلابه درّس عليه تلك المادة أو كتابا معينا وأنه أصبح أهلا لتدريسه. وغالبا ما كانت هذه الشهادة تكتب على الكتاب، وتسمى مثل هذه: الاجازة الخاصة. ولم تكن هناك فترة زمنية محددة للحصول على اجازة دراسية لمادة ما أو اجازة تدريسها، بل كان طول أو قصر مدة الحصول عليها يعتمد على قدرات الطالب واستعداداته وظروفه المعيشية. وكانت هنالك اجازة عامة تخوِّل حاملها حق تدريس جميع الكتب التي أملاها المدرس وقرأها الطالب عليه.

وكانت بعض المساجد الجامعة العريقة ذات الشهرة ـ كالأزهر ـ تصدر ثلاثة أنواع من الاجازات :

١ ـ **إجازة بالفتيا والتدريس** : وكانت تعطى للطالب الذي وصل الى مستوى علمي يؤهله لإصدار الفتاوى والتدريس فيأذن له شيخه بمقتضى هذه الاجازة في أن يفتي وأن يدرّس مادة معينة أو مذهبا فقهيا معينا والإفتاء به. وتتضمن مثل هذه الاجازة عرضا بأسماء الكتب التي قرأها الطالب على شيخه للتنويه بمدى إلمامه وإحاطته، وقد تكون هذه الكتب من تأليف الشيخ الذي تصدر عنه الاجازة، أو من تأليف غيره.

٢ ـ **إجازة بعراضة الكتب** : وتصدر للطالب إذا أحاط بمرجع أو كتاب لغيره أو قام بتأليفه هو، في الفقه أو النحو أو البلاغة أو الأدب أو غير ذلك ثم طلب عرضه على هيئة المشايخ المشرفة في المسجد الجامع لانتداب أحد كبار العلماء

المتخصصين في الموضوع الذي يتناوله الكتاب، لمناقشته فيه والوقوف على مدى المامه وتفهمه وهضمه للمادة العلمية التي يشتمل عليها الكتاب، ومدى صحتها والوثوق بها في حالة قيام الطالب بتأليفها أو جمعها.

٣ - **إجازة بالمرويّات على الاستدعاءات**: وهي اجازة تصدر عن أحد علماء المسجد الجامع، ويكون في العادة من علماء الصف الأول ذائعي الصيت الى عالِم يُقيم في بلد إسلامي آخر، ويكون عالِم المسجد الجامع ملمّا بالانتاج العلمي للعالِم طالب الإجازة ومطمئنا الى ارتفاع مستواه في مواد تخصصه، وأنه صرف حياته في تحصيل العلم وعلى حظ موفور من الخلق الطيب والسمعة العلمية. ولا تُمنح هذه الشهادة إلا بناء على طلب يرسله العالِم طالب الاجازة الى أحد علماء المسجد الجامعة مشفوعا بنسخ ونماذج من مؤلفاته ومجهوداته وشهاداته وتزكيات بسيرته وقدرته ممن عرفوه - من العلماء - وممن تتلمذ على أيديهم أو تتلمذوا على يديه وأصبحوا من ذوي الشهرة والصيت الذائع. ولا تُمنح مثل هذه الاجازة الا بناء على طلب يرسله طالبها الى أحد علماء المسجد الجامع وبعد أن تتوفر لهذا العالِم الذي يصدرها المعرفة الدقيقة والكاملة عن جوانب حياة العالِم الذي يطلبها والذي يقيم بعيدا في بلد آخر. وكان إصدار مثل هذه الاجازات يستهدف توفير الجهد والمال والوقت الذي يحتاج اليه ذلك الطالب في وقت كانت فيه المواصلات متخلفة وشاقة، وقد يكون هو طاعنا في السن أو لا تسمح له ظروفه أو مشاغل الحياة بالارتحال.

وقد كان للاجازات التي تصدر عن كبار العلماء، سواء كان هؤلاء مقيمين في المساجد الجامعة أو المدارس الاسلامية المتخصصة، أو غير مقيمين فيها، قيمة أدبية كبيرة. وكان الظفر بها من عالم مميز ذي شهرة يُعدّ شرفا كبيرا يسعى اليه طلاب العلم، بل وربما علماء آخرون لهم مكانتهم وشهرتهم أيضا. ومما يذكر هنا أن ابن حجر العسقلاني كان قد طلب الى ابن خلدون أثناء اشتغاله بالتدريس في الأزهر، أن يُصْدِر له ولجماعة من زملائه إجازة علمية جماعية، فاستجاب لهم ابن خلدون. وتعبّر مثل هذه الاجازات - والتي تعد بمثابة شهادة «فخرية» تصدر عن عالِم الى زملاء له - عن اعتراف وتقدير، علمي وأدبي متبادل. كما كان للاجازات قيمة عملية حيث كانت سلاحا لمن يحصل عليها، يخوض به معترك الحياة. وكانت

تشتمل على تنويه بمقدرة الطالب العلمية وفضائله الخُلقية. وقد تكون مميزة بالاسهاب والاضافة، أو قصيرة موجزة. وكانت تكتب على ورق متفاوت في الحجوم، والأشكال، أو على بعض الكتب العلمية ذات الصلة بها.

ملامح عامة للحياة الجامعية الاسلامية في ظل النظام الاختياري :

اتسمت الحياة الجامعية التي كانت قائمة في الجامعات الاسلامية القديمة سواء في المساجد الجامعة أو غيرها من المؤسسات العلمية الموازية بسمات عديدة ذات ملامح متميزة منها :

١ ـ كان التعليم فيها مجانيا، وكان الخلفاء والسلاطين وذوو النفوذ والثراء والبذل يقومون بفتح اعتمادات مالية للانفاق على الدارسين ومدرِّسيهم والعلماء الذين يؤمّون تلك المساجد والمراكز الفكرية سواء كانوا مقيمين أو زائرين، واسكانهم وتقديم الجراية والملابس اليهم، وتخصيص بعض وسائل النقل الحيوانية ـ لركوبها وما الى ذلك من خدمات. وفي عهود عديدة كانت تصرف مرتبات شهرية لكل شيخ ومعيد وطالب، وكان المعلمون والطلاب يتناولون مرتباتهم ونفقاتهم إما من الدولة أو من أموال البر والصدقات، وكان الطالب الجائل في كثير من الأحيان يجد في المدرسة المأوى والطعام مدة من الزمان فضلا عن التعليم المجاني.

ولتأمين استقلالية تلك المساجد الجامعة والمؤسسات العلمية ماديا ومعنويا، كثيرا ما كانت توضع لحسابها أحباس (أوقاف) عامة، وأحباس خاصة، كالأراضي الزراعية والعقارات، وذلك لتأمين مورد مالي ثابت لها ولتمكينها من النهوض بمهامها. ومثال ذلك أن جامع السلطان حسن الذي شُيِّد عام ٧٥٧هـ (١٣٥٦م) وكان يضم أربع كليات لتدريس المذاهب الأربعة، بلغ مجموع مساحة الأراضي الزراعية التي أوقفها عليه السلطان ١٦١١١ فدانا. وكان لتلك الأحباس ديوان خاص بها، وتوقف على المسجد الجامع بصفة عامة دون تحديد، أو تخصص لأساتذة مذهب معين أو لطلبة رواق معين، أو للانفاق على تدريس مادة معينة وبخاصة علوم الدين وما يتصل بها.

كما أن رعاية الدولة لبضع المساجد الجامعة والكليات والمؤسسات

العلمية ساهم في تشييد الأروقة وإلحاقها بها، ووقف موارد لها، وتوفير السكن والطعام للطلاب ومدرِّسيهم، وإغداق بعض الامتيازات عليها مما أتاح لبعضها اقتناء مكتبات أفاض بعض المؤرخين في وصف ثرائها من حيث عدد الكتب القيّمة والنادرة التي كانت تضمها أو تنقل اليها من خزائن القصور بمجموعات ضخمة تحوي نفائس الكتب في سائر العلوم والفنون، لتكون مصادر ومراجع يستقي منها الباحثون مادتهم العلمية. وكان لكل رواق مكتبة وكانت الدولة في عهود كثيرة - توفر للدارسين جميع الأدوات الكتابية وتسمح لهم بنسخ ما يشاؤون من الكتب والاستماع الى ما يشاؤون من الدروس والمحاضرات.

٢ - كانت الدراسة في تلك المساجد الجامعة والكليات والمؤسسات العلمية الاسلامية ذات صبغة شمولية، ويمكن القول بأنها كانت عالمية اسلامية، اذ كانت الأروقة المخصصة لطلبتها تضم طلابا من مختلف أرجاء العالم الاسلامي ومسمّاة بأسماء الجهات أو الديار التي يفِدون منها. وكان طلاب الأروقة من مختلف الطبقات والفئات يجدون في رحابها جوا من الإخاء والطمأنينة والراحة النفسية والأمن. ولم يكن الالتحاق بأي منها حكرا على أحد، ومقيدا بمذهب أو اتجاه أو لون أو عرق. وقد وصفت (دار الحكمة) بأنها كانت جامعة حرة علنية يلتحق بها من شاء، ويدرس ما شاء من مختلف العلوم والفنون، كما وصفت أروقة المساجد الجامعة بأنها لم تطبق سياسة التمييز العنصري على الطلبة الراغبين في سكناها، ولم تأخذ بنظام الطبقية، فكانت تستقبل أبناء الاسلام، ولم تُؤثر فريقا على فريق بسبب الفروق الاجتماعية أو الاقتصادية فكانت الديموقراطية بأوسع معانيها هي التي اتسم بها نظام قبول الطلبة في الأروقة. وكانت سياسة الباب المفتوح التي التزمت بها الأروقة في قبول الطلبة دون عائق عنصري أو طبقي أو لوني تطبيقا علميا لمبادىء الاسلام امتثالا لقوله تعالى : «يا أيها الناس، إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله أتقاكم».

وهذه الصبغة الشمولية تمتد ايضا الى المجال الدراسي، فلم تكن تقتصر على العلوم الدينية واللغوية والأدبية، وإن كانت هذه أبرزها، وخاصة في المساجد الجامعة، بل تعدتها لتشتمل على مختلف المعارف والعلوم التي

كانت معروفة آنذاك، وفي مختلف الحقول والميادين. فالمؤسسات العلمية الاسلامية الأخرى - غير المساجد الجامعة - كانت الدراسة فيها أكثر تنوعا وكانت تشتمل بالاضافة لتلك المواد التي تدرّس في المساجد الجامعة على : علم الهيئة، الفلك والرياضيات والطب والتنجيم والهندسة والكيمياء والموسيقى والفلسفة وعلم الأرض وعلم النبات وعلم والحيوان، بالاضافة الى مهام النقل والترجمة الى اللغة العربية واللغات الأخرى. كما تمتد هذه الشمولية ببُعد آخر في هذا المجال، فقد كان متاحا للطالب أن يدرس ما يشاء من تلك المواد الدراسية، وأن يتخصص في أي حقل من حقولها، وأن يجمع بين أكثر من تخصص، وأن ينوِّع معارفه من مختلف حقول المعرفة المتاحة. ومن هنا عُرِف الكثيرون من علماء المسلمين - سواء كانوا خريجي تلك المعاهد الاسلامية أو مدرسين فيها - بسعة المعرفة والثقافة والنبوغ في عدة مجالات معرفية، حيث كان الواحد منهم ذا شهرة علمية وعطاء معرفي شامل يدل على أنه يجمع بين عدة تخصصات ولدرجة قد تصل حد الابداع والتفوق. فكم من عالِم منهم كان طبيبا وفقيها وفيلسوفا وشاعرا ومؤرخا وغير ذلك، في آن واحد، وله مؤلفاته ومعطياته الكثيرة التي تشهد بذلك وتدلل على قدرته ونبوغه. ويمثل أبو الريحان محمد بن أحمد البيروني (٩٧٣-١٠٤٨م) العالم الاسلامي في أحسن صورة له .. كان البيروني فيلسوفا ... ومؤرخا .. ورحّالة ... وجغرافيا ... ولغويا ... ورياضيا ... وفلكيا ... وشاعرا ... وعالما في الطبيعيات ... وكانت له مؤلفات كبيرة، وبحوث عظيمة مبتكرة في كل ميدان من الميادين، وكانت عنايته تشمل جميع العلوم.

وكان ظل هذه الشمولية وارفاً حتى بالنسبة للزمان، والمكان، ولمعاهد العلم ومكتباتها، وللمعلمين ولغة التعليم، وكلفته، وفئات المجتمع، والأجناس والشعوب المختلفة في الدولة الاسلامية.

وكانت أبواب التعليم مفتوحة طيلة ساعات النهار، بل وربما تمتد لبضع ساعات من الليل. وكانت معاهده - مساجد ومدارس ومجالس - منتشرة في جميع أرجاء البلاد الاسلامية، وكانت بالنسبة للمساجد تعد بالآلاف، وبالنسبة للمدارس تعد بالمئات في كل بلد اسلامي، ويكفي

للتدليل على ذلك ذكر مثالين منها: كان في مدينة الريّ وحدها ثلاثة الاف مسجد. وتعرف القاهرة بأنها كانت بلد «الألف مئذنة». أما مجموع عدد المدارس (والزوايا) في القدس ـ حسبما ذُكر في أواخر القرن الحادي عشر ـ فيبلغ ٦٣٠ مدرسة وزاوية من صغيرة وكبيرة. وفي دمشق بلغ عدد المدارس ٩٠ مدرسة للمذاهب الأربعة. وأما بالنسبة للمجالس فلم تكن تخلو بلد اسلامي منها، وكانت عنوانا للتنافس والتفاخر بين الخلفاء والأمراء وذوي النفوذ والمكانة بمقدار ما تنعقد لديهم ـ سواء كان ذلك في قصورهم أو في أنحاء بلدانهم ـ وبمقدار ما تضمه من علماء وفقهاء وأدباء. وقد أشار معظم المؤرخين والرحالة الذين عُنوا بالتاريخ الاسلامي، الى أن مجالس العلم كانت وفيرة وكثيرة وأشار بعضهم الى أنهم وجدوا بأنفسهم كثيرا منها في بلاد الشام ومصر وفارس. ولعل مما يدلل على ما تقدم، ما يقول ول ديورانت: «. . . فلم يكن الزائر اذا دخل مدينة في أي بلد من بلاد الاسلام يخالجه شك في أنه يستطيع الاستماع الى محاضرة علمية في مسجد المدينة الأكبر في أية ساعة من ساعات النهار تقريبا». ويؤكد ذلك فيليب حتّي بقوله: «إن المساجد في كل المدن الاسلامية كانت مراكز تربوية. فاذا ما حل زائر في مدينة ما قصد جامعها وهو واثق أنه سيجد فيه شيخا يُعطي درسا».

وكان من أهم ما تتميز به معاهد العلم الاسلامية ـ المساجد والمدارس وخاصة العالية منها ـ توفر المكتبات وأدوات الكتابة فيها، وكانت تقتضي من طلابها ارتياد المكتبات لدرجة قد تكون إلزامية. وكانت تُيسِّر لهم عملية الرجوع الى الكتب المتوفرة فيها ونسخ ما يحتاجون اليه منها. وكان في الغالب على مقربة من تلك المعاهد مكتبات عامة عديدة، وحوانيت كثيرة للورّاقين والخطاطين أو النسّاخين فيها «الجلود والصكاك وقرطاس مصر والورق الصيني والورق التهامي وجلود أدم وورق خراساني. . .». وقد أشار ياقوت الحموي الى أن اليعقوبي قد ذكر أن بغداد في زمانه (٨٩١م) كانت تباهي بأن فيها أكثر من مائة حانوت للورّاقين في سوق واحد. وكانت تلك الحوانيت أكثر ما تكون قرب المسجد، كالتي نألفها اليوم في القاهرة ودمشق والقدس وبغداد. ويشير فيليب حِتّي الى أن بعض حوانيت الورّاقين الاسلامية كانت من السعة بحيث تعرض فيها الكتب ويلتقي فيها الخبراء والهواة. ويضيف

قائلا: أما باعة الكتب فقد كان أكثرهم من الخطاطين أو النسّاخين أو المتأدبين بين الذين جعلوا حوانيتهم لا مخازن كتب وحسب بل مراكز للأبحاث الراقية. ولم يكن مقامهم الاجتماعي وضيعا. وقد كان ياقوت في أول عهده في العمل كاتبا لبائع كتب. وكان ابن النديم الورّاق نفسه (المتوفى ٩٦٥م) بائع كتب أو أمينا لمكتبة، وليس غريبا أن يكون (الفهرست) كتابه القيّم في الأصل فهرسا لها. أما المكتبات الخاصة التي كانت ترفد معاهد العلم الاسلامية أو بعض انتاجها فقد كانت من الكثرة والثراء بلا حصر. وكانت المكتبات بوجه عام ـ وخاصة الكبيرة منها مرتبة ومفهرسة، وعلى بعضها وكيل وخازن ومشرف. واحتوت بعضها كتبا لجميع العلوم، وقد جعلت مكتبات عديدة وقفا على كل طالب، ولا يمنع أحد من دخولها واذا جاء غريب يطلب الأدب وكان مُعسرا يُعطى له ورق يكتب عليه، ومن تلك المكتبات الموثوقة ما كان يجرى فيها المال على «من قصدها ولزم القراءة والنسخ فيها». وكثيرا ما كانت المكتبات منتدى للعلماء يتداولون فيها الأبحاث العلمية والمناظرات الأدبية.

وكثيرا ما كان يقضي فيها كبار العلماء والمؤرخين والفقهاء فترات طويلة من أعمارهم يعكفون خلالها على التأليف والكتابة والبحث والتدقيق. وكان في متناول العلماء وذوي المكانة أن يصلوا الى المكتبات الخاصة ليقرأوا ما يريدون. وكان ارتياد المكتبات واقتناء الكتب سمة مميزة للحركة العلمية التي نشأت في ظلال المساجد الجامعة والمدارس العالية في البلدان الاسلامية. ولم يبلغ الشغف باقتناء الكتب في بلد آخر من العالم . . . ما بلغه في بلاد الاسلام في القرون الثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر.

ولإلقاء مزيد من الضوء على هذا الجانب لاستطلاع بعض معالم تلك السمة ربما يكون من المفيد الاشارة ثانية الى أن المؤرخين قد أفاضوا في وصف المكتبات الاسلامية، ومما ذكروه: كانت في معظم المساجد مكتبات، كما كان في معظم المدن دور عامة للكتب تضم عددا كبيرا منها، وكانت مفتوحة الأبواب لطلاب العلم، وبلغت فهارس الكتب التي اشتملت عليها مكتبة (الريّ) العامة عشر مجلدات. وهنا يشير مؤرخ آخر الى هذه المكتبة بقوله: وازدهرت في الريّ دار كتب فيها أكثر من أربعمائة حِمل جمل من الكتب، قد وضع لها فهرس في عشرة مجلدات ضخمة. ولما دمر الغول بغداد كان فيها

ست وثلاثون مكتبة عامة فضلا عن عدد لا يحصى من المكتبات الخاصة . . ولما مات الواقدي ترك وراءه ستمائة صندوق مملوءة بالكتب يحتاج كل صندوق الى رجلين لينقلاه . . . وكان عند بعض الأمراء كالصاحب بن عباد من الكتب بقدر ما في دور الكتب الأوروبية مجتمعة، وكانت مكتبة البصرة تعطي رواتب واعانات لمن يشتغلون فيها من الطلاب».

وكما كانت الوفرة في معاهد العلم والمكتبات، كذلك كانت الوفرة في العلماء وبصورة شاملة، ويكفي للتدليل على ذلك ما يقوله ول ديورانت: لم يكن العلماء في الاف المساجد المنتشرة في البلاد الاسلامية من قرطبة الى سمرقند يقلّون عن عدد ما فيها من الأعمدة، وكانت إيواناتها تردد أصداء علمهم وفصاحتهم، وكانت طرقات الدولة لا تخلو من الجغرافيين والمؤرخين وعلماء الدين، يسعون كلهم الى طلب العلم والحكمة. وما يذكره عارف العارف من أن الإمام أبا حامد الغزالي الطوسي، حجة الاسلام الذي زار المسجد الأقصى عام ٤٨٨هـ ودرس واعتكف فيه، ذكر بأنه كان في هذا المسجد ثلاثمائة وستون مدرِّسا. ويقال أنه بكى حينئذ إذ لم يجد في هذا المسجد غير هذا العدد من المدرِّسين. وما يقوله الرحالة التركي عندما زار القدس في أواخر القرن الحادي عشر، من أنه، هناك ثمانمائة موظف يتقاضون رواتب في المسجد الأقصى. ومن ضمن هؤلاء أئمة للمذاهب الأربعة ووعاظ ومدرسون. وكانت رواتبهم تدفع من جيب السلطان.

وأما بالنسبة للشمولية المتصلة بلغة التعليم، فقد كانت تتمثل في أن لغة التعليم الرئيسية في جميع البلدان الاسلامية هي اللغة العربية، على اعتبار أنها لغة القرآن الكريم الذي يشكل دستور الاسلام الأول ومصدر التربية الاسلامية ومحور التعليم، وعلومه تحتل مكان الصدارة في مختلف المعاهد والمؤسسات التعليمية الاسلامية. والمسلمون على اختلاف أجناسهم وشعوبهم ولغاتهم مطالبون باستخدام اللغة العربية في تلاوة القرآن الكريم في صلواتهم، ولا يقل الحد الأدنى في ذلك عن تلاوة (الفاتحة) منه وبعض آيات يسيرة معها. ومن المعروف أنه لفهم العقيدة الاسلامية فهما سليما لا بد من الإلمام بلغة القرآن وهي اللغة العربية. يضاف الى ذلك أن اللغة العربية كان يُنظر اليها على اعتبار أنها أقرب اللغات الى الكمال وكان استعمالها

صحيحة أهم ما يمتاز به الرجل المثقف، ومن هنا كانت هذه اللغة لغة عالمية بالنسبة للبلدان التي تدين بالاسلام، وخاصة في مجال العلوم الدينية والتي كانت بدورها في المرتبة الأولى بين مختلف العلوم من حيث أهميتها وتأثيرها. ويشير ديورانت الى ذلك بقوله: وكان من الأسباب التي يسرت انتشار الأدب العربي في بلاد الاسلام المختلفة وجعلته أدبا دوليا واحدا، أن لغة التعليم والأدب في جميع البلاد الاسلامية مهما اختلفت أجناس اهلها ـ هي اللغة العربية التي بلغت من سعة الانتشار ما لم تبلغه اللغة اليونانية.

وقد زاد من سعة انتشار اللغة العربية في البلاد الاسلامية، التسامح الذي رافق الدعوة الاسلامية والمستمد من مبادئها، والذي كان له أثره البارز في المجال العلمي. وقد وصف ديورانت ذلك بقوله: «وسرعان ما استوعب العرب ذوو البديهة الوقادة ثقافة الأمم المغلوبة. وبلغ من تسامحهم أن أصبح من المغلوبين الكثرة الغالبة من الشعراء والعلماء والفلاسفة الذين جعلوا من اللغة العربية أغنى لغات العالم في العلوم والآداب. وقد قوى علماء الاسلام دعائم الأدب العربي ووضعوا المعاجم والموسوعات والكتب الجامعة التي لولاها لخسرها العالم».

وزاد من سعة انتشارها أيضا الاهتمام الكبير بالترجمة، حيث كانت الأكاديميات المتخصصة التي أنشأها الخلفاء المسلمون ابتداء من مطلع القرن الثالث الهجري قد عُنيت بالعلوم القديمة كالرياضيات والطبيعيات والفلسفة والمنطق والموسيقى والطب والفلك وأدت خدمات جلّى لهذه العلوم، إذ قام العاملون فيها بترجمة تراث اليونان والروم والفرس، العلمي والفلسفي الى العربية. ويؤكد ذلك ديورانت أيضا بقوله: «لقد كان بنو أمية حكماء إذ تركوا المدارس الكبرى المسيحية والصابئية والفارسية، قائمة في الاسكندرية وبيروت وأنطاكية وحران ونصيبين وجند يسابور لم يمسوها بأذى، ثم شجعوا ترجمتها من السريانية الى العربية، وكذلك في العهد العباسي. وكانوا يطلبون حتى من أعدائهم الروم أن يمدوهم بالكتب اليونانية وخاصة كتب الطب والعلوم الرياضيات . . . ودامت هذه الأعمال، أعمال الترجمة المخصبة المثمرة من عام ٧٥٠ ـ ٩٠٠، وفي هذه الفترة عكف المترجمون على نقل أمهات الكتب من السريانية واليونانية والفهلوية والسنسكريتية، ولم يحل عام

٨٥٠ بعد الميلاد حتى كانت معظم الكتب اليونانية القديمة في علوم الرياضة والفلك والطب قد ترجمت الى اللغة العربية».

وأما شمولية التعليم في الاسلام، والمتصلة بفئات المجتمع، وبالأجناس والشعوب المختلفة في الدولة الاسلامية، فقد كانت ترجمتها ممثلة باتاحة فرصة التعليم للجميع ودون أيما تمييز بين الطبقات أو الشعوب أو الأجناس. فالكل وفق مبادىء العقيدة الاسلامية سواسية، ولا تفاضل بينهم الا بالتقوى. يؤكد ذلك ويُبلوره أن أبواب معاهد التعليم المجاني كانت مفتوحة لجميع الناس وكانت العناية بالطلاب ومدرسيهم شمولية ومجانية حيث يتوفر لهم المسكن والطعام والجراية ووسائل النقل وما الى ذلك، وكان الانفاق عليهم في معظم الأحيان بسخاء. وكانت أبواب التعليم مفتوحة طيلة ساعات النهار. وكانت الحالة هذه أشبه ما تكون بما يسمى في أيامنا هذه بـ «الجامعة الحرة» أو «الجامعة المفتوحة» والتي تُعنى بما يسمى أيضا بـ «التعليم المستمر» و«التعليم للجميع»، و«التعليم المجاني»، و«التعليم المباشر القائم على الرغبة الذاتية والإرادة الحرّة». . ولم تكن تبث براجها عبر الأثير أو تفرض مناهجها عنوة وقسرا. واذا جاز لنا أن نسمي المساجد الجامعة والمدارس التي كانت تُعنى بالتعليم على مستوى عال، بالجامعات أو الكليات فإن تلك الجامعات والكليات كانت تُعنى بالانتظام والمواظبة وعلى الأقل بالنسبة للطلاب المعنيين بالحصول على اجازات علمية. وفي الوقت ذاته كانت تأخذ بنظام الطلاب المستمعين فتتيح لمعظم الراغبين من غيرهم الحضور كمستمعين، ولم تكن تجيز الدراسة فيها عن طريق الانتساب أو المراسلة، كما أنها كانت تُعنى بأن يكون التعلّم والتعليم مباشرا وعمليا، فيه تلقّي وتفاعل حي ويحيا الطالب فيها حياة جامعية واجتماعية حقيقية، وتتوفر فيها مقومات مجتمع مصغر تشدهم فيه الى بعضهم بعضا عقيدة واحدة ولغة تفاهم وتعلم مشتركة ويتبادلون التأثر والتأثير فيما بينهم من ثقافات وعادات وطبائع متنوعة لها دورها في إخصاب عطائهم المعرفي وصقل سلوكهم الاجتماعي. كما أن من الأهمية الاشارة الى أن تلك الجامعات والمعاهد لم تكن نظرية محضة بل كانت شمولية ايضا، وقد عُنيت بالجوانب العملية والتطبيقية عناية مميزة ربما تتفوق في بعض المجالات على عنايتها بالجوانب

النظرية. فقد كان الطلاب يدرِّسون الناس أكثر مما يدرسون الكتب، وكانوا يجوبون أطراف البلاد الاسلامية ليقابلوا معلما مشهورا.

٣ ـ شهدت معاهد التعليم العالي الاسلامية ـ مساجد ومدارس ـ تنافسا بنّاء كان من أبرز مظاهره وميادينه تنافس الخلفاء والأمراء وذوي السلطان في ميادين تشييدها والانفاق عليها وتقديم الدعم لها بسخاء، من جهة وتنافس فيما بينها هي كمراكز للتعليم لاجتذاب الدارسين والأساتذة «الأعلام» اليها، واكتساب الشهرة وتبوّء المكانة العالية ومركز الزعامة الفكرية من جهة ثانية.

وقد شهد القرن السادس الهجري بالذات ـ نتيجة لذلك التنافس ـ توسعا كبيرا في إنشاء «الكليات» بلغة العصر الحاضر، المدارس بلغة العصر الوسيط. وقد يكون فيما يذكره المستشرق الفرنسي جاستوفيت Geston Wiet دليل على مدى ذلك التنافس والتوسع، اذ يقول: ان عدد الكليات التي أقيمت في القاهرة ومدينة مصر وحدهما في أثناء حكم الدولة الأيوبية بلغ خمسا وعشرين كلية.

وكان من مظاهر الإغداق على تلك المراكز العلمية تخصيص الأحباس الكثيرة لحسابها، واستخدام طرز معمارية اسلامية رفيعة وباهظة التكاليف، في بنائها غدت مميزة ونموذجا يُحتذى. ويصف أحد المؤرخين الكثرة العددية لها وما ظهر فيها من طرز بالقول: بأنها تقوى مشبعة بالحماسة المعمارية، وأن هذه التقوى امتدت الى بناء البيت الأيوبي الحاكم وأمراء الدولة وكبار موظفيها بل ونسائها ايضا.

ونجحت بعض تلك المؤسسات العلمية في اجتذاب أعداد كبيرة من الطلاب والعلماء اليها، وتبوء مركز الصدارة في بعض الدراسات العلمية أو الفقهية ذات المستوى الرفيع. ذلك أن بعض العلماء وطلاب العلم كانت تشدهم مكانة المسجد الجامع أو المدرسة، الروحية والعلمية، فيأتون لنيل مكانة التدريس أو الدراسة في الحلقات التي تعقد، أو اقامة صِلات علمية وثيقة، هناك. وتمثل نجاحها أيضا في الامتداد والتأثير خارج نطاق حدودها ـ كمؤسسات علمية ـ على أصعدة متنوعة: محلية أو اقليمية أو عالمية، حيث غدت مراكز نشاطات اجتماعية عديدة وملتقى لمختلف فئات المجتمع،

وتولت مهمة الاشراف على مدارس ومراكز علمية واجتماعية فرعية متعددة، وأصبحت محجا . . . تُشد اليها الرحال للعبادة والاعتكاف وطلب العلم والحكمة، أو مرجعا . . يحتكم اليها ويعتدّ برأيها في القضايا والمعضلات المتصلة بالعلوم التي تنفرد بها أو تتميز بازدهارها لديها، والمتصلة بشئون الحياة في مجالاتها المختلفة.

٤ ـ كان من ثمرات ذلك الانتشار والامتداد لتلك المعاهد العلمية في مشرق العالم الاسلامي ومغربه وفي بلاد الأندلس، وتلك الرعاية التي حظيت بها، وذلك التنافس الذي شهدته، والنظام الاختياري الذي ارتكزت اليه ونهجت به وما اتسم به من شمولية ـ آنفة ـ متعددة الأبعاد، كان من ثمرات ذلك كله ازدهار العلوم والمعارف في بلاد الاسلام وتطور النظام التعليمي لديها، وتخريج علماء شوامخ فلاسفة وقادة وزعماء حركات بارزة في التاريخ، ونشر المذاهب الفقهية وتوجيه الحركة الفكرية والروحية، وانقاذ التراث الانساني المعرفي القديم من الضياع من خلال تعهده بالعناية والمحافظة عليه وترجمته ونقله ورفده بالمزيد ونشره والابقاء على جذوته مضيئة حتى أيامنا هذه. ويرى ديورانت أن المسلمين ورثوا معظم ما ورثوه من علوم الأقدمين عن اليونان في المرتبة الأولى وعن الهند في المرتبة الثانية. وان انتقال تلك العلوم والفلسفة كان انتقالا مستمرا من مصر والهند وبابل الى اليونان وبيزنطة ومنها الى بلاد الاسلام في الشرق وفي اسبانيا ومنها الى شمالي أوروبا وأمريكا. ويصف ذلك بقوله: «ان هذا الانتقال لمن أجلّ الحوادث وأعظمها شأنا في تاريخ العالم». وغني عن الاشارة ثانية الى مدى اهتمام الدولة الاسلامية وعنايتها بترجمة تلك العلوم ونقلها، حيث أن المسلمين كانوا يطالبون حتى من أعدائهم الروم أن يمدّوهم بالكتب اليونانية وخاصة الطب والعلوم الرياضية ويغدقون على المترجمين بشكل منقطع النظير.

وكانت محصلة ذلك أن غدت الحضارة الاسلامية سيدة الحضارات آنذاك ولفترة تزيد على أربعة قرون، و «لم تضارع حضارة من الحضارات ولم يضارع عصر من العصور ـ لا نستثني من هذا التعميم حضارة الصين في أيام لي يو، ودوفوا ولا حضارة فيمار حين كان فيها مائة ألف مواطن وعشرة آلاف شاعر ـ الحضارة الاسلامية في عهد الدولة العباسية».

وقد أسهمت الحضارة الاسلامية في إثراء الحضارة الانسانية عامة، أمدتها بالكثير في مختلف مجالات العطاء وميادينه، وهناك البصمات والآثار الحية الدالة على ذلك هنا وهناك، والتي سنلقي بصيصا من الضوء عليها في فقرات تالية :

أ ـ اهتم العلماء المسلمون بشتى أنواع العلوم والمعارف، ولم يغفلوا أيّا منها وأسهموا بنصيب وافر من إثرائها وإخصابها ونقلها، منه ما هو ظاهر للعيان في كل ميدان وفي مختلف المؤسسات والمراكز العلمية ومكتباتها في العالم، ومنه ما يزال تكتنزه مكتبات اسلامية وعالمية عديدة، حيث أن آلافا من المخطوطات العربية في العلوم والآداب والفلسفة لا تزال مخبأة في مكتبات العالم الاسلامي. ففي اسطنبول وحدها ثلاثون من مكتبات المساجد لم ير الضوء من مخطوطاتها الا النزر اليسير. وفي القاهرة ودمشق والموصل وبغداد ودهلي مجموعات ضخمة، وفي الاسكوريال بالقرب من مدريد مكتبة ضخمة لم يُفرغ بعد من إحصاء ما فيها من مخطوطات اسلامية في العلوم والآداب والشريعة والفلسفة. وليس ما نعرفه من ثمار الفكر الاسلامي في تلك القرون الثلاثة (٧٥٠ ـ ١٠٥٠م) التي ازدهر فيها التفكير الاسلامي، الا جزءا صغيرا مما بقي من تراث المسلمين. وليس هذا الجزء الباقي الا قسما ضئيلا مما أثمرته قرائحهم، وليس ما أثبتناه في هذه الصحف الا نقطة من بحر تراثهم. واذا كشف العلماء عن هذا التراث المنسي فأكبر ظنّنا أننا سنضع القرن العاشر من تاريخ الاسلام في الشرق بين العصور الذهبية في تاريخ العقل البشري.

ب ـ كان العلماء المسلمون مبتكرين وروادا في بعض المجالات العلمية . . في الكيمياء، وفي علم الجبر، وعلم الاجتماع، وعلم الطبيعة وعلم البصريات وما الى ذلك. وقد أدخل المسلمون الملاحظة الدقيقة والتجارب العلمية والعناية برصد نتائجها في الميدان، وفي الوقت الذي اقتصر اليونان فيه على ما نعلم ـ على الخبرة الصناعية والفروض الغامضة. وقد نمّت العلوم العربية الاسلامية في علم الكيمياء الطريق للتجربة العلمية وهي أهم أدوات العقل الحديث وأعظم مفاخره. ولما

أن أعلن روجر بيكون هذه الطريقة الى أوروبا بعد أن أعلنها جابر بن حيان بخمسمائة عام كان الذي هداه اليها هو النور الذي أضاء له السبيل من عرب الأندلس، وليس هذا الضياء نفسه الا قبسا من نور المسلمين في الشرق . . . وكان البيروني أعظم الجغرافيين، وابن الهيثم أعظم علمائها ـ أي العصور الوسطى ـ في البصريات، وجابر بن حيان أعظم الكيميائيين فيها . . ولقد كان الرزاي باجماع الآراء أعظم الأطباء المسلمين وأعظم علماء الطب السريري (الكلينيكي) في العصور الوسطى . . وكذلك ابن سيناء أعظم من كتب في الطب في العصور الوسطى.

ج ـ كذلك تزعَّم الاسلام العالم كله في إعداد المستشفيات الصالحة، وامدادها بحاجاتها، ومثال ذلك ان البيمارستان الذي أنشأه نور الدين في دمشق عام ١١٦٠م ظل ثلاثة قرون يعالج المرضى من غير أجر ويمدهم بالدواء من غير ثمن. ويقول المؤرخون أن نيرانه ظلت مشتعلة لا تنطفىء ٢٦٧ سنة . . ولما وفد ابن جبير الى بغداد في عام ١١٨٤م دهش أيما دهشة من بيمارستانها العظيم الذي كان يعلو كما تعلو القصور على شاطىء نهر دجلة، والذي كان يطعم المرضى ويمدهم بالدواء من غير ثمن . . وقد قال في وصفه: وهو على دجلة يتفقده الأطباء كل يوم اثنين وخميس، ويطالعون أحوال المرضى به، ويرتبون لهم أخذ ما يحتاجون اليه، وبين أيديهم قوم يتناولون طبخ الأدوية والأغذية، وهو قصر كبير فيه المقاصير ـ المقصورات والبيوت وجميع مرافق المساكن الملوكية، والماء يدخل اليه من دجلة.

«. . . وفي القاهرة بدأ السلطان قلاوون في عام ١٢٨٥م تشييد بيمارستان المنصور، أعظم مستشفيات العصور الوسطى على الاطلاق، فقد أقام في داخل فضاء واسع مسوَّر مربع مباني أربعة يتوسطها فناء يزدان بالبواكي، وتلطف حرارته الفساقي والجداول. وكان يحتوي على أقسام منفصلة لمختلف الأمراض وأخرى للناقهين، ومعامل للتحليل، وصيدلية وعيادات خارجية، ومطابخ وحمامات ومكتبة ومسجداً للصلاة وقاعة للمحاضرات، وأماكن للمصابين

بالأمراض العقلية، زودت بمناظر تسرّ العين. وكان المرضى يعالجون فيه من غير أجر رجالا كانوا أو نساء، أغنياء أو فقراء، أرقّاء أو أحرارا. وكان كل مريض يُعطى عند خروجه منه بعد شفائه مبلغا من المال حتى لا يضطر الى العمل لكسب قوته بعد خروجه منه مباشرة. وكان الذين ينتابهم الأرق يستمعون الى موسيقى هادئة وقصّاصين محترفين ويعطَون في بعض الأحيان كتباً تاريخية للقراءة . . وكان في جميع المدن الاسلامية الكبيرة مصحات للمصابين بالأمراض العقلية».

«. . . كانت البيمارستانات أهم الأماكن التي يدرَّس فيها الطب. ولم يكن القانون يجيز لانسان أن يمارس هذه الصناعة الا اذا تقدم الى امتحان يُعقد لهذا الغرض ونال إجازة من الدولة. وكذلك كان الصيادلة والمجبّرون والحلاقون يخضعون لأنظمة تضعها الدولة، وللتفتيش على أعمالهم».

وقد نظّم علي بن عيسى الوزير ـ الطبيب ـ هيئة من الأطباء الموظفين يطوفون في مختلف البلاد ليعالجوا المرضى (سنة ٩٣١م). وكان أطباء يذهبون في كل يوم الى السجون ليعالجوا نزلاءها. وكان المصابون بأمراض عقلية يلقون عناية خاصة، ويعالجون علاجا يمتاز بالرحمة والانسانية. وكان في بغداد وحدها عام ٩٣١ ثمانمائة وستون طبيبا مرخصا. وقد ألّف أبو بكر محمد الرازي (٨٤٤ ـ ٩٢٦م) الذي اشتهر بين الأوروبيين بإسم رازيس Rhases ١٣١ كتابا نصفها في الطب، ومن أشهرها كتاب (الحاوي) وهو كتاب في عشرين مجلدا، يبحث في كل فرع من فروع الطب. وقد ترجم الى اللاتينية وسمّي Liber Cntinens وأغلب الظن انه ظل عدة قرون أعظم الكتب الطبية مكانة وأهم مرجع لهذا العلم في بلاد الرجل الأبيض، وكان من الكتب التسعة التي تتألف منها مكتبة الكلية الطبية في جامعة باريس عام ١٣٩٤م.

وكان من ثمرات انتشار معاهد العلم الاسلامية العالية أنه سهَّل عملية تنقل العلماء والطلاب وارتحالهم والتقائهم، وقيام مناظرات ـ حتى وإن بعدت المسافات بينهم. ومثال ذلك ما كان بين الإمام الغزالي وابن رشد. كما أنه سهّل لهم تبادل الاطلاع على مؤلفات بعضهم بعضها، وكان لذلك دور كبير في إخصاب عطائهم الفكري. وقد يسّر انتشار تلك المعاهد لأعلام

الشرق الاسلامي الالتقاء بأعلام المسلمين في مصر وفي المغرب العربي وفي الأندلس، الأمر الذي ساعد في تأصّل التقاليد الجامعية والنظم التعليمية في العالم الاسلامي مبكرا، ونقلها لى أوروبا.

وكان من ثمرات ذلك الانتشار أيضا وما أتاحه من يسر في تنقل العلماء ومن ثمرات النظام التعليمي الذي اتبعته تلك المعاهد الاسلامية منذ قيامها، وما رافقه من مجانية في التعليم واتسم به من شمولية، تخرّج نماذج فريدة من العلماء المسلمين ربما لم يشهد تاريخ بني الانسان مثيلا لها، وذلك أن من الممكن وصفها بأنها كانت نماذج من المؤسسات العلمية المتحركة والمتنوعة في آن واحد. إذ تميز الكثير من علماء المسلمين بالإلمام المعرفي وسعة الاطلاع وغزارة العلم في عدة ميادين علمية، وكان الواحد منهم يجمع بين علوم عديدة وبكفاءة عالية توحي بإلمامه في كل حقل من حقولها لدرجة التخصص والاحتراف. وكان الكثيرون منهم يمتازون بقوة الحفظ والتي بلغت لديهم في تلك الأيام درجة فائقة، فهذا الغزالي يكتسب لقب «حجة الاسلام» لحفظه ٣٠٠ ألف حديث، وهذا أحمد بن حنبل يُروى عنه أنه كان يحفظ مليونا. وقد امتُحن البخاري في مائة حديث قلبت متونها وأسانيدها وجعل متن هذا الاسناد لاسناد آخر فردّ كل متن الى اسناده وكل اسناد الى متنه فأقرّ له الناس بالحفظ. وراح الشعراء ينافسون أصحاب الحديث في الحفظ. وقد رُوي أن المتنبي قرأ كتابا أعاره إياه أحد باعة الكتب فحفظه كله ولم يعد له حاجة في شرائه.

وكان من تلك النماذج من العلماء المسلمين ـ من مدرّسي تلك المعاهد وخريجيها، وذلك النظام التعليمي الاختياري ـ من أمضوا الجزء الأكبر من حياتهم في الارتحال في طلب العلم، وفي البحث والاستقصاء المعرفي . . . وكتبوا وألّفوا وأرّخو واكتشفوا . . ومثال ذلك ما يذكره التاريخ من أن الرحالة المؤرخ العربي ابن بطوطة أمضى في رحلته التاريخية ثمانية وعشرين عاماً من عمره. ومنهم من أفنى عمره بين كتبه وراح ضحية لها كالجاحظ الذي يروي لنا التاريخ عنه أنه وقعت عليه كتبه فمات. ومنهم من تروي لنا الأخبار عنه أنه اعتكف بين كتبه فشغلته هذه حتى عن أهل بيته فخاطبته زوجه ذات يوم قائلة: «والله إن كتبك هذه لأشد عليّ من ثلاث ضرائر».

وأما عن مؤلفات اولئك العلماء فقد وضعوا من المؤلفات القيّمة ما لا حصر له . . . في الحديث والفقه والنحو والعلوم اللغوية والأدبية وعلم القراءات، وتدوين التاريخ وعلم الاجتماع، وعلم الهيئة ـ الفلك ـ وعلم المنطق وعلم الحيوان وعلم المواليد ـ الأحياء ـ والفلسفة، والرياضيات، والبصريات، والكيمياء، وعلم الأبدان ـ الطب، وفي مختلف العلوم التي كانت معروفة آنذاك. وربما يكفي للدلالة على غزارة مؤلفاتهم الرجوع الى ما تقدم ذكره آنفا بالنسبة لمؤلفات أبي بكر الرازي، يضاف الى ذلك ما يذكره لنا التاريخ من أن مؤلفات ابن حزم الأندلسي قد زادت على أربعمائة كتاب بلغ عدد أوراقها ثمانين ألفا.

وكانت الغالبية العظمى من اولئك العلماء المسلمين، ممن ضربوا المثل الأعلى في الورع والتقوى والزهد والبرّ والإيثار والتواضع والترفع عن الصغائر . . واجتمع فيهم في ذلك العصر الدين والعلم والخلق، ورسموا في ذلك القدوة العلمية الفاضلة.

٥ ـ كانت المعاهد العلمية الاسلامية العالية ـ بالاضافة الى صبغتيها الدينية والعلمية ـ ذات طابع اجتماعي مميز، وكان التصاقها بالمجتمع وثيقا منذ نشأتها فقد كانت وليدة للعقيدة الاسلامية السائدة ونشأت في ظلال مفاهيمها ومبادئها وواكبت وأسهمت في نشرها وترجمتها الى واقع عملي وحياة ملموسة. وغدت منذ البداية ـ وخاصة المساجد ـ ملتقى لمختلف فئات المجتمع ثم أصبحت موئلا وملتقى على نطاق أوسع يضم مختلف الأجناس والشعوب في جميع أنحاء البلاد الاسلامية. وغني عن البيان أن المسجد الجامع كان ولا يزال ملتقى اجتماعياً لا تنقطع حلقاته ومجالس الوعظ في صحنه ومحاريبه وأروقته طوال النهار وزلفى من الليل، وكثيرون من ينشدون في رحابه استرواحا للنفس. كما أنه سبقت الاشارة الى أن نظام الأحباس (الأوقاف) كان ملازماً لنشوء المسجد والمدرسة وعنوانا لتمويلها وهو بمثابة رابطة التحام اجتماعي مميزة تقوم على الرغبة الذاتية الحرة هي فعل الخير وتقديمه للجميع دون قصره على أحد، ابتغاء مرضاة الله عز وجل وحده.

وتذكر لنا الروايات التاريخية العديدة أن المساجد الجامعة كانت ـ ولا تزال ملتقى لجماعات المسلمين كلما اشتدت بهم الاختناقات والكوارث

والأزمات الاجتماعية والصحية والاقتصادية وغيرها . . يبتهلون الى الله سبحانه وتعالى بالدعاء ويسألونه بقلوب منكسرة رفع البلاء. مثال ذلك ما ذكره المقريزي عن الطاعون الذي عصف بمصر سنة ٨٣٣هـ/١٤٣٠م، وكيف أن السلطان الأشرف سيف الدين برسباي أمر إثر ارتفاع عدد الوفيات اليومية في القاهرة الى ١٢٦٣ وفاة، وعجز الناس عن دفن ضحايا الوباء حتى ان الكلاب كثيرا ما أكلت من أطراف جثث الموتى . . أمر بجمع أربعين شريفا في الجامع الأزهر وأن يؤذّنوا معا في أعلاه ثم تؤدى الصلاة الجامعة لحشود من الناس ويرفع الدعاء والتضرُّع. كما أن المساجد الجامعة كانت ملتقى لجموع الناس يتداولون فيها قضاياهم ومشكلاتهم على الدوام. وهناك مظهر آخر من المظاهر الاجتماعية لتلك المعاهد ـ المساجد والمدارس يتمثل في أن بعض كبار علمائها كانوا يعقدون الحلقات والمجالس العلمية في دورهم فيحضرها الطلاب والعلماء الآخرون ويتلقون العلم ويتداولون شؤونهم وقضاياهم ويتبادلون الآراء في معالجتها، وكانت منازلهم بمثابة امتدادات مكانية لمعاهدهم.

٦ ـ كان لتلك «الجامعات» والمراكز العلمية والروحية الاسلامية رسالة تتجاوز حدود المناطق التي تقوم فيها، وكان لها دورها البارز في التصدي للحملات الغازية، وفي الصراع السياسي والعسكري بين الشرق والغرب. وكثيرا ما تزعَّم كبار علمائها الانتفاضات الشعبية ومقاومة الغزاة، وشاركوا في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية الداخلية. وكان علماؤها وطلابها عنوان عطاء ومشاركة في ذلك كله، وأكثر الفئات تأثرا وتأثيرا في مجرياتها، وكانت حياتهم في تفاعل مستمر مع الأحداث. وكانت المساجد الجامعة المعروفة منطلق الإعلام ومنها تنطلق القرارات والمنشورات والأخبار الهامة. وكان لزعاماتها مكانة مرموقة لدى الدولة والشعب معا، وتسند اليهم مناصب رفيعة، وكذلك يتبوأ طلابها مراكز هامة بعد تخرجهم.

٧ ـ وكانت تلك المؤسسة العلمية العالية تتميز بتنظيمها الدائم بها مهما تعاقبت الأنظمة السياسية واختلفت في مذاهبها واتجاهاتها. فقد كان لكل مسجد جامعة أو مؤسسة علمية عليا مشرف أو زعيم ديني كبير يسمى «شيخ المشايخ» أو «داعي الدعاة» من مهامه ـ بالاضافة للإشراف ـ تنظيم

المحاضرات والدروس وترشيح الدعاة والأساتذة والقضاة والولاة وتزكيتهم. كما كان لها مجالس خاصة تعاون المشرف العام في التنظيم والتنفيذ. وكان لكل «رواق» شيخ تجتمع فيه الرياسات العلمية والمالية والادارية، يجري انتخابه من قبل طلاب الرواق شريطة أن يكون ممن يشتغلون بالتدريس.

٨ ـ ولم تقتصر الدراسة في المساجد الجامعة أو المراكز العلمية الاسلامية على الذكور فقط. بل كان للنساء نصيب ـ وان كان بسيطا ـ في مجالس العلم وحلقات العلم وحلقات التدريس في بعضها، وكان يطلق على المكان المخصص لهن «مجلس المؤمنات».

٩ ـ كانت تلك المعاهد الاسلامية ـ المساجد والمدارس ـ ميادين تربوية ترجم فيها العلماء المسلمون مفاهيم التربية الاسلامية بصورة مترابطة في إطار فكري واحد، مستندين في ذلك الى المبادىء والقيم التي جاء بها الاسلام والتي ترسم عددا من الاجراءات والطرائق العلمية يؤدي تنفيذها الى أن يسلك سالكها سلوكا يتفق وعقيدة الاسلام، وصاغوا من تلك المفاهيم لبني الانسان مفاهيم تربوية ربما تكون بمجملها جديدة وفريدة من نوعها في تناسقها وترابطها وتكاملها، في تاريخ التربية. من هنا لعلنا نستطيع القول بأن الاسلام أو العلماء المسلمين ادخلوا في الميدان التربوي مفاهيم تربوية جديدة، وكان لمعاهد العلم الاسلامية العليا الدور الأكبر في اخراج تلك المفاهيم الى حيز التطبيق العملي بصفة متبلورة، وفي تطوير النظام التعليمي (نظام الحلقات الاختياري) الذي انتظمت فيه.

وكان من تلك المفاهيم التربوية التي نادى بها الاسلام في مجال النظرية والفكر، وعني المسلمون ومعاهد العلم والتعليم في العالم الاسلامي بترجمتها وتطبيقها في ميدان الواقع العملي، المفاهيم التالية:

الحث على (التعلّم والتعليم المستمرين) مدى الحياة ووجوبها واقترانهما بالتكريم وعلوّ المنزلة، ووجوب اشاعة العلم وعدم كتمانه. وجعل التكليف في طلب العلم قائما على القدرة والاستطاعة مع النظرة الواقعية للفطرة البشرية، ومراعاة الميول والحاجات الخاصة بالمتعلمين، والرفق بهم، ومراعاة النقائص البشرية وحالات الضعف البشري، وجعله ايضا مبنيا على الرغبة الذاتية والارادة المسئولة وحرية الاختيار بعيدا عن الإكراه والقسر (التعليم الحر)، (التعليم

الذاتي). وربط العلم والايمان واعتبار المعرفة قاعدة وركيزة أساسية للايمان، وترجمة العلم والايمان الى عمل صالح (التوجيه العملي) وقدوة فاضلة منهجا وسلوكا، مع التركيز في رسم القدوة للمربين على الاهتداء بمنهج الأنبياء والسلف الصالح وترسُّم خطاهم والاقتداء بهم في تربيتهم وأخلاقهم وسيرهم بالوعي لا بالمعجزات (العلم والايمان والعمل)، (العلم والخلق والقدوة). (النظرية والمبدأ والتطبيق)، (القول والفعل والسلوك). ومجانية التعليم (العلم للجميع)، وتكافؤ الفرص التعليمية واتاحتها لكل الراغبين دون أيما تمييز عنصري أو مذهبي أو طبقي (العلم والمساواة). واحترام العقل الانساني بصورة مميزة والنظر اليه على اعتبار أن كل تكليف رهن بسلامته، والحث على حسن استخدامه في التفكر والبحث والتخطيط والتدقيق، وعلى نبذ الخرافات والأوهام والتبعية غير الواعية والتقليد الأعمى (العقل ركيزة المعرفة وأداتها). وتكريم الانسان والعناية الكلية به جسدا وعقلا وروحا ونفسا وعاطفة . . . مع التركيز على احترام ارادته الحرة الواعية، حتى فيما يتصل بعقيدته «لا إكراه في الدين»، وعلى احترام دوره في الاصلاح الاجتماعي والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، مع مراعاة الحاجات الاجتماعية وسُنة التغير في المجتمع والتدرج في انتزاع العقائد الفاسدة والعادات الضارة والتدرج في تثبيت العقائد الصحيحة والضوابط الاجتماعية والاخلاقيات الفاضلة، أي الأخذ بمبدأ «التدريب الموزع خير من التدريب الذي يتم مرة واحدة»، والأخذ بمبدأ «رد الأمور الى أهل الكفايات» ذوي الاختصاص، ومبدأ التفاوت والفروق الفردية بين بني الانسان فيا يتصل بقدراتهم واستعداداتهم وميولهم وظروفهم البيئية المحيطة . . . وفي الوقت نفسه تطبيق مبدأ العدل والمساواة بينهم فيما يتعلق بالحقوق والواجبات وفقا لتلك القدرات . . . ولا تفاضل بينهم عند الله سبحانه وتعالى الا بالتقوى. ومن تلك المفاهيم ايضا المناداة بتبني الطريق العلمية في التعليم والتركيز على اهمية الملاحظة والتجريب ثم الموازنة والترتيب ثم الاستنباط القائم على تلك المقدمات والبعيد عن الأهواء والميول الشخصية وعن التعصب والتعنت، ثم متابعة البحث والتمحيص.

وقد انتظمت تلك المفاهيم وغيرها من المفاهيم التربوية الاسلامية في اطار فكري واحد انبثق منه نظام التعليم الاسلامي (نظام الحلقات الاختياري) الذي كان ترجمة فعلية لتلك المفاهيم التي استمدت أصولها ومبادئها وفلسفتها من عقيدة

الاسلام، وساد في معاهد العلم الاسلامية عامة، وتميزت به المعاهد العالية «الجامعية» بالذات، وأصبح مظهرا مميزا من مظاهر الحياة العلمية الجامعية الاسلامية. ويشير الشناوي الى ذلك بقوله: وهذا النظام ـ نظام الحلق الدراسية كما يسميه ـ دراسة جامعية ممتازة تنمو فيها الشخصية العلمية للطالب، ويسود جو من الألفة العلاقةَ بين الشيخ وطلابه.

وهنا قد يكون مفيدا استطلاع بعض المظاهر المميزة الأخرى لنظام الحلقات الاختياري الاسلامي، ومنها:

- كان الطالب يلجأ الى أستاذه لطلب المشورة في أموره الدراسية، وحل مشكلاته عامة.
- وكان الوقار والهيبة والاحترام والإجلال المتبادل سائدا في حلقاته بين الطلاب وأساتذتهم. ومما يؤْثَر عن مطرف بن عبدالله قوله لطلابه: لأنتم أحب إليّ مجالسة من أهلي. وعن سفيان الثوري قوله: لو لم يأتوني ـ يعني طلابه ـ لأتيتهم في بيوتهم. وكانت لحلقات العلم مكانة جليلة، وكان الطلاب يوقرون أساتذتهم، ويفخرون بخدمتهم، والأخذ عنهم. وكان سلوكهم مع أساتذتهم في غاية الأدب والاحترام، سواء أكان هذا في التلقي عنهم أم في مناقشتهم. وكان المربون المسلمون يحرصون على قيام العلاقة المباشرة بين المتعلم والمعلم لما في هذه العلاقة من أثر كبير في اتاحة الفرصة للمناقشة والنقد والاستيضاح، ومن ثم المزيد من الفهم والاستيعاب، ومن هنا قال بعضهم «ضيّع ورقة ولا تضيّعن شيخا».
- وكان حُسن اختيار للمعلم، ولعل من أهم مميزات التربية الاسلامية حقا من حيث التطبيق لا مجرد الفكر والنظرية، أن المعلم لا يُفرض على الطلاب، وانما هم الذين يختارونه. وفي ذلك تحقيق هدفين هامين، الأول: أن الطالب لن يُقبِل الا على من يرتاح له ويستفيد منه. وبالتالي يتوفر العنصر الأساسي في حسن التعلّم وجودة التحصيل، والثاني: ان في ذلك محكا خطيرا للمعلمين، فمن سيُقبِل عليه الطلاب ستثبت أحقيّته بالتعليم وجدارته بالتدريس، ومن ثم فلا يستطيع أن يثبت في الميدان المعلمون الضعفاء عِلما والأدنى خُلقا.
- وكان من ثمرات حرية الاختيار المتاحة للطالب، إقباله على أخذ العلم عن «أكثر الأساتذة تخصصا وعلما وفهما للموضوع الذي يسعى الى تحصيله والاحاطة

به . . . محكّماً في ذلك المعايير المعروفة في اختيار المعلمين، سواء في ذلك المعايير الاجتماعية أو الخلقية أم التربوية. وكان العلماء ينصحون طلابهم بالسماع من «أسند، شيوخ أمصارهم» فإن لم يحصّلوا من معلمين عظماء «فليرحلوا وراء عظماء المعلمين أينما كانوا» وليبدأوا بأفرادهم، فمن تفرّد بشيء فليأخذوا عنه أولا. وكان من ثمرات هذا المنهج الذي يستهدف البحث عن ثقافة العلماء، والتدقيق فيما يؤخذ عنهم من علم، التزام الدقة والحرص فيما يتم تعلّمه وتعليمه من قبل الطلاب وأساتذتهم معا، حتى لا تفقد هذه الميزة لدى أي منهما.

- ثم ان حرية اختيار الطالب للمادة الدراسية كان له أثره التربوي الكبير من حيث توفير الايجابية والفاعلية من جانبه في اقباله على دراسة ما يرغب فيه، مما يؤدي الى تركيز جهده وحسن تعلّمه وفهمه وجودة تحصيله. بل ان ذلك هو السبيل الى أن تمتزج المعلومات التي يحصل عليها طالب العلم بقيمه واتجاهاته وميوله فتكتسب مزيدا من القدرة على التأثير على سلوكه واشاعة الطمأنينة والرضا في نفسه، وبث الحيوية والشعور بالتوازن في ذاته.
- ولا تقل بقية الأبعاد في نظام الحلقات في أهميتها ومزاياها عن الاختيار المتعلق بالمعلم أو المادة، فإن نوعية التعليم، والخطط الدراسية والمناهج كانت تختلف من مكان الى آخر، ويجري تعديلها بين حين وآخر، ولم تكن جامدة بل كانت تتسم بالمرونة والتجدد. وكان في مدى إقبال الطلاب عليها أو عزوفهم عنها أساس بنائها وتعديلها أو تغييرها. وكذلك الحال بالنسبة لمواعيد انعقاد الحلقات فقد كان اختيار الطلاب لأفضل الأوقات ملاءمة لهم الدور الأول في تحديدها في البداية، ثم تعديلها بين فترة وأخرى وفقا للتغيرات الطارئة لهم.

مناقشة عامة

الدكتورة ميرفت بدوي

شكراً على هذا العرض الشيّق والموجز لورقة دسمة كالورقة التي أمامنا. قبل أن نطرح الكلمة للنقاش أود فقط أن أقول ان هذه الورقة امتداد طبيعي للورقة التي قدمت من قبل حول ديمقراطية التعليم في الاسلام، والتي تؤكد ان ديموقراطية التعليم مكفولة في الاسلام.

وكما تفضل الكاتب وذكر في الصفحة الثانية من الورقة، أن «إقرأ» هي عنوان التكليف لبني الانسان بالقراءة والتعلّم، وطلب هذا من كافة المسلمين. وأنه من صلب الدين الاسلامي حرية الاختيار (الذي تقوم عليه العقيدة الاسلامية) ومرونة التشريع الاسلامي وصلاحيته، والحث على التعلّم والتعليم المستمرّين، وما تفضل به في النهاية من أن أبواب التعليم كانت مفتوحة طيلة ساعات النهار في الجامعات الاسلامية، وكانت أشبه بجامعة حرة، لأن الانسان يتعلم فيها مجانا، ويأخذ من العلم ما يريد بصورة مستمرة.

والآن نفتح باب النقاش.

السيدة زليخة أبو ريشة

ليسمح لي د. المومني بشيء من القسوة، فلا مجاملة في قضايا الفكر.

أولا : ان مدخل الدكتور ومنهجه في البحث منهج انشائي عاطفي. اننا نتوقع في هذا المحفل حديثا علميا محددا غير فضفاض. ولا يظننَّ الباحث الكريم انني آخذ عليه استشهاده بالآيات الكريمة، معاذ الله، بل بالمنهج. هذا البحث نسمعه كل يوم في أي محفل ديني وفي خطب الجمعة، وفي البرامج الدينية وفي الكثير الشائع من طرق التفكير الغيبية، لا من حيث ايمانها بالغيب الذي هو الله، وانما من حيث أن الغيب هو منهج في التفكير. وهناك فرق كبير طبعا.

كنت أتمنى أن أرى كيف يفجّر الدكتور حقائق الاسلام بالنسبة للعقل والعلم، والبحث في الكون، والنظر، لا أن يستحضر النصوص ويستلهمها استلهاما مألوفا. الآيات التي ذكرها الدكتور ماذا يوجد في داخلها من مناهج التفكير؟ ذكر فقط الحث والتنويه. الاسلام دين فكر، دين حضاري. هل ظهر

ذلك في البحث؟ أستطيع أن أزعم ان بحث العلم والعقل والتفكير بحث ثوري يحتاج الى منهج ثوري، الى لغة ثورية فهل كان بحث الدكتور كذلك!

ثانيا : مرونة التشريع الاسلامي هذه قضية هامة جدا وخطيرة، وكذلك صالحة لكل زمان ومكان. هل صلاحيته بأن نكرر كل ما مورس من ممارسات سابقة، أم أن ندعو الى قراءة جديدة للنص الثابت الذي هو القرآن الكريم.

الدكتور لم يمس هذه المسألة. لم يذكر الباحث الكريم تقاليد الحرية الفكرية التي أنتجت حركة المعتزلة والمذاهب الخمسة وغيرها. لم يتعرض لقضية هامة جدا هي قضية السلطة وموقفها من حرية الفكر وقمعها عندما كان يحدث ذلك؛ بل ركز الباحث على المسجد ودوره في التربية، وأظن أن هذا التركيز غير ضروري لأنه مسألة معروفة. لكن هل يمكن أن يكون المقصود جعل المسجد مؤسسة تربوية من جديد! لا بأس من ذلك. لكنه سيكون احدى مؤسسات التربية الموازية ولن يحتل مكان الجامعة أو مكان المدرسة والا سنعود للقعود على الأرض والجلوس في حلقات ونتجاوز انجازات العصر والمرحلة التي وصلنا اليها.

الدكتور سعدالدين ابراهيم

أود في البداية أن أحيي د. حسين المومني على هذه الورقة. وبصرف النظر عما يرد من اختلافات حولها والتي تفضلت ببعضها الأستاذة زليخة الا أنني أود أن أطرح نقطة أساسية وهي ان المنتدى كمنتدى للفكر العربي يسعَد بهذا الاسهام وبتمثيل هذا التيار في مناقشاته، ويرجو أن يستمر هذا التقليد حتى اذا كان هناك خلاف على المنهج وخلاف في الاجتهاد.

العالم الذي رسمه د. حسين المومني للاسلام هو عالم معياري (عالم ما ينبغي أن يكون) عالم يستشهد بالنصوص ولا يلتفت للظروف. هناك تاريخان للاسلام، بل عدة تواريخ في الواقع. هناك التاريخ المنمق المزوق، وهناك التاريخ الاجتماعي الحقيقي، وهناك التاريخ الذي ينبغي أن يكون. أود أن اؤكد على هذه النقطة في بداية هذا الموضوع الهام، لأن الخدمة التي يمكن أن نستخلصها من تراثنا ومن ديننا لا تكون بأن نظهر تاريخا واحدا. التاريخ الاجتماعي الحقيقي للمجتمع الاسلامي هو تاريخ يشابه في كثير من دينامياته ومن منطقه الداخلي تاريخ حضارات وثقافات أخرى. كل حضارة في مرحلة الانبثاق، في مرحلة

النمو، في مرحلة الازدهار، تمر بما مرت به الحضارة الاسلامية العربية. ثم هناك الاضمحلال، الانحلال، الانحطاط.

والمهم حينما نتحدث عن حرية التعلّم في التقاليد العربية الاسلامية أن ندرك ان كلمة التقاليد تعني ان هناك ما هو أكثر من النصوص، تعني انه كان هناك واقع معاش فيه نصوص ولكن فيه ايضا غير نصوص. كان هناك تكوينات اجتماعية، كان هناك فئات، كان هناك شعوب، كان هناك صراع، كان هناك تيار ضد التنور، الى جانب تيار للتنور، وكان هناك جدلية مستمرة. والا بماذا نفسر الانحطاط؟ كان هناك المعتزلة، كان هناك كبار المفكرين، وكان هناك كبار الفلاسفة، ولكن كان هناك ايضا شنق هؤلاء المفكرين، كان هناك جلد وسحل هؤلاء المفكرين، وكان هناك فترة تزمت وتسلط وقهر.. الخ.

المهم حينما ندرس التراث والتقاليد أن نستخرج منها هذا وذاك، وأن نفسر لماذا كان هذا ولماذا كان ذاك. هذه هي الخدمة التي يمكن أن يقدمها الفكر الاسلامي المستنير لكل همومنا واهتماماتنا في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، على مشارف القرن الواحد والعشرين. وشكرا.

الدكتور لبيب قمحاوي

أود أن أشكر د. حسين المومني على المجهود الواضح المبذول في هذه المحاضرة القيمة. ولن أدخل في تفاصيل وحيثيات هذا البحث، ولكن سأحاول استعمال روح وجوهر البحث وعلاقاته بالممارسات الحالية لمفهوم العلم في الاسلام. ان جوهر موقف الاسلام بالنسبة للعلم واضح وصريح كما ورد في البحث، فالاسلام كرّم العلم والعلماء، والاسلام لم يعط العلم الصفة الاسلامية، ولم يصنف العلوم على أساس اسلامي وغير اسلامي. بالاضافة لذلك فإن مفهوم اللاهوت غير موجود في الاسلام وكذلك مفهوم المشيخة، فحرية العلم في الاسلام قائمة بدون حدود، وبدون وصاية من أحد، ولكن الملاحظ في التطبيق الحالي وجود المؤسسات والجامعات الاسلامية.. فالاسلام لم ينص على وجود العلم الاسلامي والعلم اللااسلامي، وأنا لا أفهم الهدف من وراء هذه التسمية ومحاولة خلق منهجية غير موجودة أصلا. هل يوجد هناك طب اسلامي أو فيزياء اسلامية يختلفان عن الطب والفيزياء في الجامعات غير الاسلامية. وأين حرية

التعليم في الاسلام من هذا التصنيف الاسلامي واللااسلامي، الاسلامي الذي يفترض في المقابل تصنيف اللااسلامي، وهل ورد هناك نص في الاسلام يوحي بمثل هذا التصنيف أم أن العكس هو الصحيح.

في غياب المفهوم اللاهوتي والوسائل المشيخية في الاسلام، وفي فهم الاسلام .. ما هو الهدف من انشاء كليات لدراسة وفهم الاسلام تحت اسم كليات الشريعة بطابع مشيخي، واعطائها الوصاية في تعليم الاسلام، فكلية للدراسات الاسلامية بالمفهوم العلمي الواسع والمرن للاسلام قد تعكس جوهر مفهوم الاسلام من العلم أكثر من كلية للشريعة ذات صفة متميزة ومتزمتة يكون القبول فيها بشكل عام انعكاسا لفشل التلميذ في الحصول على معدل عال اكثر من رغبة أكيدة في دراسة الاسلام وفقه الاسلام.

وفي الختام، من المهم اذن واذا رغبنا فعلا في اعادة تأكيد حرية التعليم في التقاليد العربية الاسلامية أن نعيد النظر في مفهوم المؤسسات العلمية المعطاة الصيغة الاسلامية، والتي تشكل في حد ذاتها ابتعادا معنويا وماديا عن مفهوم حرية التعليم وأهمية العلم بشكله العام في الاسلام. كما ان ذلك يشكل رافدا اكيدا في تعزيز الفرقة والانفصام بين اعضاء الأمة الواحدة من خلال تعزيز الانفصام العلمي والانفصام المنهجي بين خريجي جامعات اسلامية بالاسم وجامعات لا اسلامية بالاسم ايضا، وشكراً.

الدكتور عبدالعزيز السنبل

أولا، أود أن أشكر الدكتور المومني على هذه الورقة الشافية الكافية والعرض الجيد الذي حرك مشاعرنا وشحن أرواحنا بهذه النفحات الايمانية.

والباحث في هذا البحث تعرض لثلاث نقاط رئيسية هي: نشأة التعليم في الاسلام وأصوله الفلسفية والفكرية والملامح العامة لنظام التعليم في الاسلام. ولقد أشبع هذه النقاط بحثا وتوثيقا.

وعلى الرغم من أهمية هذا البحث وأصالته الا أنه، كما يبدو لي، تنقصه حلقة مفقودة، أعني بها انعدام الصلة بين محتوى هذه الورقة وموضوع هذه الندوة. فموضوع الندوة يعنى بالمقام الأول بالجامعة المفتوحة بمفهومها الحضاري

المعاصر الذي يشترط تطبيق أساليب وممارسات تربوية معينة ترتكز أساساً على تطبيق أساليب التعليم عن بُعْد المقروءة والمسموعة والمنظورة. والمسجد، بيت الله الحرام، ومع تقديري واجلالي لرسالته الربانية لا يستخدم هذه الأساليب وإنما يستخدم أساليب التعليم عن قرب والتي ليست مجال حديثنا في هذه الندوة.

الدكتور علي عثمان

استطراداً لكلام الأخ سعد الدين ابراهيم، أنا دائما في حيرة من معاني ومضامين العبارات الأساسية، فمثلا عبارة «العلم» في القرآن كما يفسرها الأصفهاني وأخذها عنه جميع الذين كتبوا القواميس القرآنية فيما بعد، العلم هو: كشف حقيقة الأشياء، يعني العلم هو، كما نعرفه اليوم. لماذا وكيف تطورت هذه العبارة لتدل على العلوم الدينية فقط! هذه قضايا يجب أن نتنبه اليها، حتى اذا أردنا أن نوظف ما في القرآن من مفاهيم أساسية ونعود الى هذا الكتاب العظيم، هل نطلب التراث من التقاط ورؤية الفكر الاسلامي، أم نطلبها من المصدر الأساسي. وكيف نطلبها. وكيف نستأنس ونستعين بالذين حاولوا التقاط هذه المفاهيم من قبل.

السائد حتى هذا اليوم انهم يطلبون دور العلم وموقعه في الاسلام من نصوص معينة، مثال: «العلم فريضة على كل مسلم» «واطلب العلم ولو في الصين»، هذه النصوص انما هي تأكيد لأصل أكبر وأوسع، موجود في القرآن. ذلك أن الفصل بين الشرك والتوحيد يتم للانسان بالنظر في آيات الله في كونه وهو العلم. ولذلك لا يستطيع الانسان أن يتوصل الى هذا الفصل ومن بعده أن يتوصل الى رؤية ما تدل عليه هذه الآيات ليستكمل معاني التوحيد كما تظهر في الطبيعة، لا يستطيع الا بهذا النوع من العلم. ما الذي حدث في تاريخنا الفكري حتى صار العلم معناه كما نعرف العلوم الفقهية واللغوية والدينية، وصار تطبيق الاسلام هذا اليوم هو تطبيق الأحكام الشرعية وكأن الاسلام لم يتعرض الى دعوة الانسان الى الفكر والنظر والعلم كما حددها القرآن!

فاذا أردنا أن نطلب منهجية، أنا أعتقد ان الكاتب أراد أن يقول لنا: اننا اذا أخذنا عن الغير اليوم فهذا ليس عيبا لأننا كنا في مرحلة من المراحل نعطي الغير، ولكن كيف نعود الى الماضي، وما هو هذا الماضي، وما هي مصادره،

وكيف نقف عند اللغة وما طرأ على اللغة وعلى المفاهيم الأساسية؟ هنا يجب أن نقف كثيرا.

الاسلام لم ينزل للمسلمين؛ الاسلام نزل للانسان كما بيّن الباحث فهناك في القرآن فروق جذرية وأساسية بين دعوة الانسان الى الاسلام ودعوة المسلم الى حسن اسلامه. دعوة الانسان الى الاسلام هي دعوة فلسفية عقلية توجب عليه أن ينظر في الآلهة التي يتعبّد اليها البشر وهل هي باطلة أم صحيحة. واحتكم القرآن في هذا النظر الى آيات الله فيما خلق.

هذا منهاج فلسفي، يجب أن نلتقط من القرآن منهجيات ضخمة تعيننا في بناء الأنظمة التعليمية التربوية اليوم. ان تدبّر القرآن ليس أمرا سهلا، أنا اعتقد ان الذي يريد أن يتدبر القرآن اليوم عليه أن يحيط بجميع الحضارات وبجميع المناهج وبجميع اللغات وبما أفرزته اللسانيات الحديثة في فهم اللغة واستخدامات اللغة، فالمناهج القديمة لا تكفي لتدبر القرآن بل علينا أن نستأنس بالمناهج الحديثة وخصوصا اللسانيات. وشكراً.

الدكتور محمد فرج دغيم

شدّني الباحث في مقدمته الطويلة إلى مفهوم أساسي، وهو الحرية عند الانسان، وانطلق منها الى حرية الاختيار. وهذا أيضا مرتبط بعنوان بحثه وهو «حرية التعلّم» فلا أريد أن أخوض في المفاهيم المطوّلة عن نظرية المعرفة وعن أسلوب المعرفة، تختلف فيها النظرية الاسلامية أو النظرية القرآنية عن وسائل أخرى من نظريات المعرفة والتعلّم، ولكن الذي شدّني ثلاثة أمور: أولا، حرية الانسان المطلقة التي يندرج تحتها حرية اختياره لأسلوب التعلّم ولأسلوب تلقي المعرفة. ثم الوسيلة التي استخدمت في تنفيذ هذه الحرية الاختيارية وكان المسجد أحد هذه الوسائل. ولا أتفق مع من قال أننا نتكلم عن التعليم عن بُعْد والمسجد يمثل التعليم عن قرب، لأن عنوان الندوة هو التعلّم عن بُعْد والجامعة المفتوحة، والمسجد يمثل الشق الثاني من عنوان الندوة وهو الجامعة المفتوحة.

والذي شدّني ثانيا الى الموضوع هو أن حرية التعلّم وتلقي التعليم والمعرفة تندرج تحت العنوان الآخر، وهو التقاليد العربية الاسلامية في التعلّم، وينطبق عليها أن ما كان يقدم في المسجد أو في احدى وسائل التعليم التي كانت أولاها

المسجد هو أن متلقي العلم كان يكيِّف تلقيه للعلم حسب ظروفه وحسب ميوله. حسب ظروفه ـ أن يأتي الى هذه الحلقات المسجدية عندما تتاح له الفرصة. فكان الفلاح أو المزارع يذهب للحرث والحصاد ثم يأتي بعد أن ينجز عمله لتلقي العلم. هذا ما تحرص عليه الجامعة المفتوحة بمعناها الجديد.

وثالثا، هو يختار ما يريد أن يتعلم، فالنظام المدرسي الذي يسبح بحمده الكثيرون حديثا يفرض على التلميذ أحيانا أن يتعلم أشياء لا يرغب في تعلّمها، وهنا حرية اختيار المتعلم عندما يتلقى المعرفة، فهو يختار ما يريد أن يتلقاه من فروع المعرفة، وله أيضا حرية الاختيار في أن يتلقى هذه العادة عن الأستاذ الذي يرتاح له نفسيا أو سلوكيا أو عاطفيا. وشكراً.

الدكتور نبيل نوفل

أسعدنا الأخ د. حسن المومني بورقة وعرض يبدو فيهما المجهود الكبير، وقد كان عرض الورقة مقسما الى قسمين: الأول يتعلق بالعقيدة، واسمحوا لي أن أتجاوز عن هذا القسم للدخول في القسم الثاني والقابل للنقاش، أعني نظام التعليم في الاسلام أو نظام التعليم في المجتمع العربي الاسلامي في فترة تاريخية معينة.

هذا العرض يبدو عليه كما ذكر الأخ د. سعد الدين ابراهيم، انه يرسم صورة مثالية للمجتمع الاسلامي، وهذه الصورة المثالية قد تكون موجودة، ولكنها موجودة في لحظة معينة من تطور المجتمع الاسلامي. كما يغلب عليه أيضا في رسم هذه الصورة المثالية وفي رصد فترة الازدهار الطابع الانتقائي، أي أننا ننتقي الجوانب الايجابية ونغض النظر أحيانا عن الجوانب السلبية التي عاشت جنبا الى جنب مع الجوانب الايجابية.

على سبيل المثال عندما نذكر أن التربية الاسلامية تميزت بمجانية التعليم، وتيسير الفرص للمتعلمين، وايقاف الأوقاف، واتاحة الفرصة للفقراء، وكذلك الحرية المذهبية والحرية في طلب العلم . . كل هذا صحيح وكان موجودا، ولكني أستطيع أن أذكر بجانب كل مثال يذكر للحرية مثالا مقابلا لواقعة مضادة. على سبيل المثال اذا احتجيت بالحرية المذهبية، والاخوان ذكروا المعتزلة الذين هم أحرار الفكر في الاسلام، وهم أنفسهم الذين اضطهدوا الحنابلة في قضية خلق

القرآن. وهي القضية التي أدت الى سجن أحمد بن حنبل وضربه وتعذيبه. واذا كانت مسألة السجن والتعذيب تصل الى مثل هذا الحد في القضية المذهبية ومع أحرار الفكر في الاسلام، فإنه ينبغي لنا أن نقف ونقوِّم هذه القضية، نقوِّمها في اطار هذه التربية الاسلامية. أيضا المسألة انتهت الى القتل في بعض الحالات مثل قتل الحلاّج، بغض النظر عن السبب سواء كان سببا فكريا أو دينيا أو اجتماعيا.

تركز الورقة على اهتمام الاسلام بتعليم البنت وتعليم المرأة. هذا أيضا كان موجودا ولا ينبغي أن ننسى أنه في المجتمع الاسلامي ربما كان الاهتمام بتعليم الجواري أكثر من الاهتمام بتعليم الحرائر، هذه أيضا قضية. اذ أن أكثر ما نقرأه عن تعليم النساء والشاعرات والراويات كان يتعلق بتعليم الجواري ومن في مستواهن في المكانة الاجتماعية. تذكر الورقة أيضا في المجتمع الاسلامي ايقاف الأوقاف، عندما نقرأ أبو حيان التوحيدي في الامتاع والمؤانسة نرى كيف كان بعض العلماء يذهب الى النفايات ليأكل وهو عالم. فلا ينبغي أن نرصد أو ننتقي بعض الأشياء.

كذلك اذا ذكرنا الجمع في العلم الاسلامي بين العلوم العقلية والنقلية أو بين العلوم الشرعية والعلوم الدينية فلا ينبغي أن ننسى أنه قد جاء الوقت الذي حُرقت فيه كتب الفلاسفة والصوفية وبعض الكتب الفقهية، وجاء الوقت الذي اضطهدت فيه وطردت فيه من المساجد كل العلوم التي تُعلَّم فيه حتى العلوم الرياضية. الى أن نصل الى القرن السابع عشر والثامن عشر ومراكز العلم ومنها الأزهر لا يُعلَّم فيها من العلوم الرياضية الا المواريث، وجزء صغير من العلوم الفلكية.

لهذا كله ينبغي علينا عندما نتعامل مع الحضارة الاسلامية، أن نتعامل معها بهذا العقل الواعي الناضج الذي لا يضيره أن يذكر مراحل الازدهار والنضج، ولا يضيره أيضا أن يذكر مراحل التدهور ويعللها ويذكر أسبابها. وشكرا.

الدكتور ابراهيم بدران

أود أن أشكر د. المومني على ورقته القيّمة والمثيرة للجدل. وأود أيضا أن اؤيد ما ذهب اليه د. سعدالدين ابراهيم من أن مثل هذه الأفكار والرؤى

للمواضيع يجب أن تطرح وتناقش، وبالتالي لا أرى أنها بعيدة كثيرا عن جوهر الموضوع الذي نحن بصدده. ولكن لي بعض الملاحظات التي أود أن أطرحها للنقاش.

استعرض الباحث قضية أو مسألة العلم والتعلّم في الاسلام، وأنا أستعمل هنا كلمة الاسلام لتكون وعاء فضفاضا. التركيز كان على النصوص والاشارة احيانا كانت الى بعض الحوادث والروايات المفردة هنا وهناك. وربما لا يقلل ذلك الجزء الدسم من الورقة، أو لا يشكل الجزء الدسم الذي نتوقع أن نتناوله في هذه الأمسية، لأن مثل هذه المعلومات، سواء كانت نصوصا أو حوادث ـ معروفة ومتداولة. ولكن المهم الآن هو كيف نترجم هذا الماضي، كيف نترجم مسألة العلم في الاسلام (المسألة بصفة عامة والاسلام بصفة عامة أيضا)، كيف نترجم هذا الماضي، سواء كان نصوصا حقيقية، أو واقعا حقيقيا أو واقعا افتراضيا، كيف نترجمه الى الحاضر، وكيف نترجمه الى المستقبل، ليكون جزءا فاعلا من حركة التقدم التي يسعى اليها هذا المجتمع. لأننا وبكل تقدير للماضي نستطيع أن نقرأ صورة الماضي، ونحسِّن في هذه الصورة، ونضيف اليها ما شاء لنا الزمان. ولن ننتهي، لأنها صورة منمقة تضاف اليها اضافات وقراءات جديدة وبالتالي لن ننتهي.

الدور البنَّاء في اعتقادي هو كيف نترجم هذا الماضي، وكيف نترجم هذه الرؤية المثالية أو الواقعية الى ميكانيكية فاعلة مقبولة، ميكانيكية عصرية لتحقيق نقلة أساسية في الواقع الذي نعيشه الى المستقبل الذي نتطلع اليه.

النقطة التي أشار اليها د. سعدالدين ابراهيم وهي قضية الانحسار أو التخلف الذي وقع، يثير أساسا المسألة من جديد. لأننا اذا أخذنا هذه النصوص التي أشار اليها الباحث وأخذنا الحوادث التي نقرأها في التاريخ الاسلامي نتساءل أين الجذور الاجتماعية لهذه الظاهرة ـ ظاهرة العلم، وظاهرة العلم في ضمير الأمة، وظاهرة العلم في عقلية الأمة .. أين جذور هذه الظاهرة؟

قد يقال بأنه العصر التركي، وقد يقال بأنه العصر المملوكي، وقد يقال بأنه الحقبة الاستعمارية الحديثة، وغير ذلك من التبريرات. هذا قد يُقبل جزئيا، ولكن أيضا دور الباحث أو ما نتوقعه منه حتى تكون رؤيانا وحتى تكون استفادتنا

من البحث متواصلة ومتجددة، هو أن نعرف ماذا وقع في ذلك المجتمع بحيث دمر من نسيج مقولة العلم ومقولة التعلّم في ذلك المجتمع وحوّل هذا المجتمع الى مجتمع يقول عنه بعض علماء المسلمين أنه أصبح معادياً للعلم. على سبيل المثال البروفسور عبدالسلام في محاضرته في تركيا قال أن ما يشاهده في البلاد الاسلامية هو نوع من العداء للعلم. فنحن نريد أن نعلم وأن نتعلم ما الذي دمّر هذا النسيج الداخلي في البنية الاجتماعية في المجتمع الاسلامي وحوّله الى مجتمع يبحث ليس فقط عن العلم، فالمشكلة هي أننا حتى نبحث عن الاقتناع بالعلم فيا حبذا أن يساعدنا الباحث على تفهم هذه المسألة خاصة لاستخدامها أو للاستفادة منها مستقبلا. وشكراً.

الدكتور حسين المومني

أشكر لاخواني وأخواتي ما تفضلوا به من تعليقات قيّمة بالفعل أفادتني ربما أكثر مما أفدتكم به. لن أدعي الكمال لهذه الورقة البسيطة وانما هي بمثابة ومضة تحرك الفكر لكي يبحث عن الجذور، ولكي يستطلع مواطن القوة ومواطن الضعف في تاريخ الأمة التي ننتمي اليها. ولو أذنتم لي بالاشارة سريعا لتعليقات بسيطة كتوضيحات متواضعة.

ما أشارت اليه الأخت زليخة من أنه كيف يفجّر الاسلام حقائق الكون، وكيف نترجم تلك المفاهيم وتلك النصوص الى واقع مثمر، فذلك أمر ربما تقتضي الاجابة عليه الشيء الكثير، ولكني أقول ببساطة ان اولئك الأوائل الذين كُلفوا بحمل هذه العقيدة ونشرها، قبل أن يبادروا بنشرها عُنوا هم أنفسهم بفهمها فهما بسيطا واضحا ثم أخذوا بترجمتها بدءاً بأنفسهم. ومن هنا رسموا القدوة. هذه القدوة أصبحت فاعلة ومؤثرة وأصبحت مركز جذب وتأثير أينما حلت، ونقطة تفاعل تأخذ وتعطي أينما حلت وأينما وجدت. ثم من حيث مرونة التشريع كيف استطاعت وكيف تستطيع معالجة قضايا العصر، هذا الأمر باعتقادي لا يتصل التقصير فيه بالعقيدة وانما يتصل بالأجيال الراهنة. ومن حيث تقاليد الحرية الفكرية فربما اشتمل البحث على اشارات خاطفة حول بيان أنها لم تكن حرية مطلقة وانما كانت احيانا مقيدة، ويحضرني هنا قول لابن تيمية يقول فيه: كان هناك تحالف بين الرجل العسكري والعالم الديني، ففي فترات من عهد الدولة

الاسلامية كان هناك شيء من التقييد لهذه الحرية، وكان هناك تيار معارض وكانت هناك تيارات متعددة لست في معرض التفصيل لها.

ثم ما أشار اليه أخي د. سعدالدين جدير بالفعل بأن يحظى بالمزيد من الدراسات والقراءات لكي نقف على واقع هذه الأمة متصلا بماضيها ومتطلعين نحو الأفضل لبناء مستقبلها.

ما أشار اليه أخي د. قمحاوي بأن الاسلام دين لا يعرف اللاهوت هو حقيقة أؤيده وأشاركه فيها. وتأسيس كليات لتدريس الاسلام ليس بمفهوم التقييد أو التضييق وانما ربما يكون لغايات محدودة لبيان مفاهيم العقيدة وكيفية معالجة القضايا انطلاقا من هذه المفاهيم. ولا تعني بالفعل تمييزا أو تضييقا. واذا ما أعيد النظر بالمؤسسات ذات الصبغة الاسلامية فهذا لا أتناقض معه أبدا، ونحن بحاجة ماسة الى أن تدرك مؤسساتنا أينما كانت وحيثما كانت صبغتها وهويتها، أن تدرك مفاهيم هذه العقيدة بيسر ووضوح.

ما أشار اليه أخي د. عبدالعزيز من أن الحلقة مفقودة، أو ليس هناك صلة بين موضوع الندوة وبين محتوى هذه الورقة، فقد وفّر عليّ أحد الأخوة المعقبين في الاجابة وهو د. محمد فرج دغيم.

أرجو أن أنتقل سريعا الى ما أشار اليه أخي د. نوفل من أنه ربما يستشف من هذه الورقة تركيزها على الجوانب المثالية أو الايجابية فقط دون مس للجوانب السلبية . وهذا أقرّه عليه، ولم يكن غاية بحد ذاته، وانما حرصت الورقة على أن تحتوي على المعالم البارزة التي تثير الآمال وتحرك العقول والنفوس نحو الأفضل، على اعتبار أن الجوانب السلبية غالبا ما تكون مثبطة، وبالفعل تبعث على التثبيط. ثم أشرت أيضا في الورقة الى بعض الجوانب السلبية وان كان على نطاق أقل مما أشرت الى الجوانب الايجابية، وسعيت فيما أشرت اليه من نقاط ايجابية الى الارتكاز الى ما يقوله الغرب أو ما يقوله المؤرخون أو المربون من غير الأمة الاسلامية.

ثم ما يشير اليه أخي د. ابراهيم ربما تتلخص اجابتي له بكلمات يسيرة بأن أقول أنه هناك قوى مؤثرة عديدة أسهمت في الانحسار، وأسهمت في نشوء حالات الانحطاط والانحدار والتقهقر . . ربما هذه لا تخفى على معظمنا هنا،

فالقوى المؤثرة في تاريخ الأمم ربما تلتقي في خطوطها الرئيسية أو سماتها العامة. واذا جاز لي هنا أن أجيب فيما يتصل بالعقيدة الاسلامية فأنا أقول: من الأخطار الجسيمة التي تسببت في الانحطاط والانحسار هو بعد الأجيال المتلاحقة من هذه الأمة عن الفهم الحقيقي لمفاهيم الاسلام ببساطة ووضوح. وشكراً.

القسم الرابـــع

توظيف نظام التعلّم عن بُعْد في التعليم المستمر

توظيف نظام التعلّم عنه بُعْد في التعليم المستمر

الدكتور أسامة الخولي

«إذا لم تكن التنمية هي النمو، ولا الموارد، ولا الثروة وحدها، فما هي إذن؟ أعتقد أنها، فوق كل شيء، التعلّم»

سودجاتموكو
(رئيس جامعة الأمم المتحدة)

(١) **مدخل** : عندما تخرّج كاتب هذه الصفحات في جامعة القاهرة، متخصصاً في هندسة الطيران، لم يكن المحرك النفاث سوى بدعة تجري تجربتها في الطائرات الحربية، ولم يكن اختراق «حاجز الصوت» والطيران بسرعات فوق صوتية سوى حلم يراود خواطر المشتغلين ببحوث الطيران. ولم يكن العالم قد عرف بعدُ الحاسوب (الكمبيوتر) في أول صورة، والتي تكاد أن تبعث على الضحك اليوم إذا ما قورنت بما يتوفر بدنانير معدودات للصبية في المدارس، ولا كان استخدام طاقة الانشطار النووي، في الخير أو في الشر، حقيقة واقعة بعد، ولا كان «كاسيت» تسجيل الصوت أو الصورة قد عُرف بعد، ولا كان التحليق في الفضاء أمراً يخطر على بال، ولا كان العالم قد عرف بعدُ المصلَ المضاد لشلل الأطفال... إلى آخر قائمة لا تنتهي من المستحدثات التي ظهرت ويجري تداولها ببساطة في الحياة اليومية على امتداد زهاء الأربعين عاماً منذ أن دخل الكاتب ميدان العمل. وحتى في مجال العمل، فلقد فرضت عليه مقتضيات التطور السريع ومتطلبات عمله أن ينتقل خلال حياته العاملة بين أربعة مجالات متباينة تبايناً شديداً، وأن يجد نفسه مطالَباً بأن يحقق لنفسه، وبجهد ذاتي، الحد الأدنى من الدراية والكفاءة في العمل فيها، في آفاق زمنية ليست بحكم الضرورة فسيحة. وهو عندما يتلفت حوله يجد أن هذا كان حال كثيرين غيره من بين أقرانه، سواء في موطنه أو في أقطار أخرى في الوطن العربي أو خارجه.

وكلنا يذكر ما نبّه اليه «الفين توفلر» منذ عقدين مضيا في كتابه الشهير «صدمة المستقبل» من أن الإنسان في الماضي كان يقضي القدر الأكبر بينما

انسان اليوم يواجه، وبشكل مستمر، مستحدثات تؤثر في طبيعة عمله ومن حياته دون أن يتعرض لتغيرات حادة في أنماط حياته أو أدواتها في أدوات هذا العمل، الأمر الذي يتطلب منه قدراً غير مألوف من القدرة على التواؤم مع هذه المتغيرات ودون ما انقطاع عن العمل. ولقد ذكّر رئيس وزراء بريطانيا السابق مواطنيه عندما بدأت مشاكل البطالة الناجمة عن التطورات التقانية في الظهور إلى أن الفرد مطالَب في عالم المستقبل القريب بتغيير طبيعة عمله ذاتها مرتين أو ثلاثاً على الأقل أثناء حياته العاملة، وأن هذا يعني أن ما اكتسبه أثناء تعليمه وتدريبه لمزاولة عمله الأصلي يفقد قيمته بسرعة، وأن عليه أن يكتسب القدرة على التعلّم وعلى التنمية الذاتية كلما اقتضى تغير طبيعة عمله أو موقعه ذلك. وهكذا بدأنا نتحدث عن «التعلّم»، وليس «التعليم»، كسبيل للحياة تفرضه حقائقها الجديدة.

ويذكّرنا محيي الدين صابر في مناسبات كثيرة أن النظام التربوي محافظ بطبيعته. وأظن أن هناك حداً أدنى من الاتفاق على أن التعليم النظامي لا يمكنه، ولا يجب، أن تعتور مناهجه ومقرراته تقلبات سريعة متلاحقة وغير مدروسة. ومن ثم، فهو لن يستجيب لما يطرأ في دنيا العلم وتطبيقاته بسرعة تلاحق غزو هذه التطبيقات لحياة الأفراد وأساليب التعامل في المجتمع. ولا ضير على التعلّم النظامي في هذا، إذ أن الصياغة المنطقية المتماسكة للأسس التي قامت عليها التقدمات العلمية وتطبيقاتها تأتي في مرحلة لاحقة للتطور التاريخي لهذه التقدمات، والذي لا يكون عادة منطقياً في تسلسله، إذ يقفز في البداية فوق بعض الثغرات في أسسه المنهجية وصولاً إلى التطبيق العملي، تاركاً هذه الجزر لمزيد من البحث والتأصيل. إن الصياغة المنطقية بالشكل المنهجي المتسق والمتكامل الذي يسمح بادراجها في مقررات التعليم النظامي ومناهجه تأتي في مرحلة لاحقة زمنياً. وهكذا تنشأ حاجة واضحة لسد هذه الفجوة الزمنية بين دخول التطبيقات في حياة الناس وبين استيعابهم لأسسها المنهجية في العملية التربوية النظامية. فإذا ما أضفنا إلى هذه الصفة الملازمة للتعليم النظامي ما ذكرناه قبلاً من سرعة تقادم ما نتعلمه وفقدانه جدواه، بقدر سرعة ظهور اكتشافات علمية جديدة وتطبيقها في أدوات الحياة العامة والخاصة - زادت حدة مشكلة التعامل من موقف القدرة الفاعلة، لا الاستسلام العاجز، مع هذه الاكتشافات والتطبيقات.

(٢) **سمات في الواقع العربي** : تشتد الحاجة إلى علاج سريع لهذا الموقف المتأزم إذا ما أضفنا إلى هذا كله ما يردده التربويون وكثيرون غيرهم من غير المشتغلين بشئون التربية والتعليم في الوطن العربي عن اعتماد مؤسساتنا التعليمية على أساليب التلقين والاستظهار، وعدم اهتمامها بتطوير قدرات الأجيال الصاعدة على اكتساب المعرفة بجهدهم الذاتي، أو على البحث والتمحيص والإبداع وعن «قصور الأنظمة التعليمية العربية وحاجتها إلى الاصلاح والتغيير من الداخل والخارج، وحاجة المتخرجين فيها في مراحل الدراسة المختلفة إلى التدريب والتأهيل» و«فشل التعليم النظامي في تلبية متطلبات التنمية والعمالة في المجتمع لضعف ارتباط التعليم بالحياة العملية وعدم توفير التدريبات التطبيقية والدراسات المهنية والتقنية حتى أصبح النظام التعليمي العربي يخرّج فائضاً من أنصاف المتعلمين ممن لا تتوفر لديهم الدراية والكفاية[١]».

وإذا ما دققنا الرؤية للنظر ـ كما يحدد مخطط أوراق الندوة مهمة هذه الورقة ـ في أمر توظيف نظام التعلّم عن بُعْد في التعليم المستمر من أجل «تجديد معلومات ومعارف ومهارات من تخرجوا في الجامعات أو المعاهد العليا العربية على ضوء ما يستجد من تطورات وتجارب في ميادين تخصصهم[٢]»، فإن للواقع العربي وجهاً مميزاً آخر ينعكس مباشرة على مسألة التعلّم عن بُعْد لهذه الفئات من الاخصائيين العرب الذين يقودون مسيرة التنمية في الأقطار العربية. فلقد شهدت العقودُ التالية لنهاية الحرب العالمية الثانية توسعاً كبيراً في التعليم العالي في كافة ربوع الوطن العربي. وميزت توجهات التعليم العالي في هذه المرحلة تحولات عميقة الأثر في مساره. لقد كان التوجه السائد في المرحلة السابقة هو التركيز على الممارسات المهنية. ولقد كان العرف السائد في كل مكان في المرحلة السابقة هو أن الخريج الذي أنهى تعليمه يحتاج قبل أن يتحمل مسئوليات العمل في مجال تخصصه إلى تدريب عملي يربط بين ما درسه وبين الواقع العملي الذي

---

(١) مسارع حسن الراوي، المدير العام المساعد للتربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، في ندوة «تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي» عمان، ١٣ ـ ١٦ آيار/مايو، ١٩٨٥.

(٢) مخطط ندوة «التعليم عن بُعْد».

سيتعامل معه، عن طريق اكتسابه للخبرات التطبيقية. أما التوجه الجديد ـ والذي جاء نتيجة تقليد غير واعٍ لما كان يجري في الدول المصنعة آنئذ من تطوير لنظم التعليم العالي في التخصصات المهنية ـ فقد ركّز على العلوم الأساسية والتطبيقات العلمية وانتقل التركيز من المصنع أو الحقل إلى المختبر بحيث تضاءل نصيب الممارسات المهنية والتدريب العملي بشكل مستمر، زاد في معدلاته التوسعُ الهائل في اعداد الدارسين في الأقطار العربية كثيفة السكان وعجزُ الامكانات المتوفرة عن ملاحقة هذا التوسع بتزويد المؤسسات التعليمية باحتياجاتها المختبرية والميدانية لربط الدراسة النظرية بالتطبيق العملي. وظهر هذا بوضوح في تراجع التدريبات العملية في الورش أو الحقول النموذجية، بل وحتى في المستشفيات التعليمية[1]». ولقد تزامنت هذه الظواهر مع تهاون ضار في الاهتمام بفترات التدريب العملي أثناء فترات الإجازة الصيفية، والذي كان مقنناً ومنفّذاً بحد أدنى من الجدية قبل ذلك، ومع غياب شبه كامل لفترة التدريب العملي بعد التخرج وقبل الانخراط في سلك العمالة المنتجة. وربما ساعد على انتشار هذه التطورات غير المحمودة النموُّ المفاجىء في الاحتياجات البشرية لمشروعات التنمية المتسارعة.

ولن تكتمل الصورة دون أن نشير إلى ظاهرة أخرى ربما كانت أشد إثارة للقلق من كل هذا، ألا وهي الإهمال الملفت للنظر لمستويات التعليم التقني الوسطي وانحدار القيمة الاجتماعية للفني الماهر الذي هو عصب هيكل العمالة في أي مجتمع أو عموده الفقري. وهكذا هبطت نسبة الملتحقين بالتعليم الفني إلى أقل من ربع عدد الدارسين في المرحلة الثانوية في الوطن العربي (أقل من ثلاثة أرباع المليون من حوالي ثلاثة ملايين في التعليم الثانوي بأنواعه). ومن بين هذا العدد الضئيل الملتحق بالتعليم الفني لا يوجد في التعليم الفني الصناعي والزراعي على مستوى الوطن العربي بأسره الا أكثر قليلاً من المئة ألف تلميذ، أي حوالي ٣٪ فقط من مجموع الملتحقين بالتعليم الثانوي. ومن بين هذه المئة ألف لا يوجد في التعليم الفني الزراعي

---

(١) أدّى هذا النقص في الممارسات الميدانية بنقابة الأطباء في مصر إلى رفض تسجيل خريجي كليات الطب في بعض الجامعات والمطالبة بمنعهم من ممارسة المهنة حتى يستكملوا خبراتهم السريرية.

سوى زهاء العشرة آلاف فقط[1].

إن حصاد هذا كله هو أن هناك اليوم في الوطن العربي رصيداً هائلاً، سيتزايد عاماً إثر عام، من البشر الموجودين بالفعل في سوق العمل يحتاجون إلى جهود هرقلية لتحسين قدراتهم ومهاراتهم ليقوموا بمهمّات عملهم الحالي بكفاءة أعلى تحقق مردودات اقتصادية واجتماعية تفوق بكثير ما يتحقق الآن. وتبقى بعد هذا كله المهمة التي يفرضها التغير السريع في عالم اليوم والحاجة الماسة لهذه الحشود من البشر، شباباً ورجالاً في منتصف العمر، لكي تكتسب معارف وخبرات جديدة عليها تماماً ولا تملك في شأنها، لا القاعدة العلمية النظرية الضرورية لمواكبة التطور، ولا الخبرة العملية والمهارة للتعامل مع منتجات هذا التطور التي تواجههم في كل تخصصات العمل تقريباً ودون ما استثناء. وبدهي أن التعليم النظامي، حتى لو قدّر له أن ينصلح حاله غداً ليحقق كل طموحات التربويين وغيرهم، لا يملك الكثير للمساعدة في مواجهة هذا الموقف الصعب.

(٣) **التعلّم عن بُعْد في العالم من حولنا** : منذ عامين مضيا أصدر «المركز الدولي للتعلّم عن بُعْد لجامعة الأمم المتحدة» تقريراً عن حالة التعلّم عن بُعْد في العالم[2]»، يستحق أن نتوقف عنده قليلاً لنتعرف منه على ما يجري في العالم من حولنا قبل أن ننظر في أمر ما يجري عندنا. ولقد اعتمدت الاستقصاءات، التي يعرض تقرير المركز نتائجها، على مركز توثيق التعلّم عن بُعْد في الجامعة المفتوحة في بريطانيا والذي يقتني مجموعة ثرية من مطبوعات هيئات التعلّم عن بُعْد تفوق ما يتوفر لدى أي مركز آخر، ثم على المجلس الدولي للتعلم عن بُعْد. وفي تقدير واضعي التقرير أنه ـ وان كان بالقطع لا يغطي كل مراكز التعلّم عن بُعْد في العالم ـ فهو يغطي أهمها وأكبرها في العالم باستثناء الكتلة الشرقية[3]. وكان توزيع معاهد التعلّم عن

---

(١) الأرقام مستخلصة من احصائيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليكسو). وهي لا تشمل البيانات الخاصة بجمهورية مصر العربية والتي قد تزيد هذه الأرقام ضعفاً أو ضعفين بالنسبة للتعليم الفني.

(٢) Walter Perry **The State of Distance-Learning Worldwide,** International Centre of the United Nations University, 1984.

(٣) من المعلوم أن أكثر من نصف من أنهوا الدراسة في الجامعات أو المعاهد العليا في الاتحاد السوفييتي مثلاً، قد درسوا بالمراسلة أثناء عملهم واكتسابهم رزقهم.

بُعْد في مناطق العالم المختلفة على النحو المبين في جدول رقم (١).

جدول رقم (١) : اعداد معاهد التعلّم عن بُعْد في العالم وأنواعها

المنطقـــة	معاهـــــــد أنشئت أساساً للتعلّم عن بعد	نشأت تقليدية وتقوم حالياً بخدمات التعلّم عن بُعْد	تقليدية تطوّر حالياً نظم التعلّم عن بعد	المجموع
أفريقيا	١٠	٤	٢	١٦
آسيا	٦	١٠	٩	٢٥
استراليا	١٣	٢٠	٧	٤٠
أوروبا الغربية	٥٧	٢٧	١٧	١٠١
الشرق الأوسط	١	—	—	١
أمريكا الشمالية	٣٠	٤١	٣١	١٠٢
أمريكا الجنوبية والوسطى	٧	٥	٧	١٩
المجمـــوع	١٢٤	١٠٧	٧٣	٣٠٤

ملحوظة : المعهد الوحيد في الشرق الأوسط موجود في اسرائيل.

وتدل هذه البيانات على أن حوالي ٤٠٪ من اجمالي هذه المعاهد يتخصص في التعلّم عن بُعْد، والغالبية العظمى منها تقع في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية. وبينها تغلب على هذه المعاهد صفة كليات المراسلة التي يديرها القطاع الخاص، فإن غالبية معاهد التعلّم عن بُعْد في مناطق العالم الأخرى قد أنشأتها وتديرها الحكومات. ويورد التقرير ملاحظة طريفة تستحق منا وقفة، لما يمكن أن يكون لها من انعكاسات عند النظر في أمر التعلّم عن بُعْد في الوطن العربي، ألا وهي أن نسبه المعاهد المتخصصة في التعلّم عن بُعْد لا تتغير تغيرات كبيرة من منطقة إلى أخرى في العالم، وإن كانت أعلى ما يمكن في أوروبا الغربية. ويعزو التقرير هذا في

أغلب الظن إلى أن معاهد التعليم التقليدية في أوروبا الغربية كانت أقل رغبة في الإقدام على تقديم هذه الأساليب «المبتدَعة» نظراً لعراقتها وميلها نحو التمسك بالتقاليد الأكاديمية الموروثة، الأمر الذي دعا الحكومات إلى أخذ زمام المبادرة في انشاء المعاهد المتخصصة في التعلّم عن بُعْد.

فلقد بلغ عدد المنخرطين في سلك التعلّم عن بُعْد زهاء المليوني شخص، كان أكثر قليلاً من ثلاثة أرباعهم يتعلمون في معاهد انشئت خصيصاً للتعلم عن بُعْد، نصفهم في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية.

وربما كان الأمر الذي يعنينا في سياق موضوع هذه المداخلة أكثر من غيره هو حجم نشاط التعليم المستمر من بين مجمل أنشطة هذه المعاهد والتي تمتد لتقدم خدماتها للأطفال وللكبار، وعلى مستويات التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي بمستوييه (الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا) وذلك بخلاف مواصلة التعليم والتعليم المستمر. ويشير الجدول رقم (٢) إلى أن برامج التعليم المستمر التي تقدمها معاهد التعليم عن بُعْد تمثل أكثر من ربع اجمالي ما تقدمه من برامج بكافة أنواعها ومستوياتها مجتمعة. أما إذا استبعدنا برامج التعليم الابتدائي والثانوي فإن النسبة تصل إلى ٤٠٪ من اجمالي عدد البرامج، الأمر الذي يؤكد على أهمية التعليم المستمر كوسيلة فعالة لتطوير الكوادر البشرية المنخرطة بالفعل في سوق العمل وتنمية مهاراتها لتساير التقدم العلمي والتكنولوجي وارتقائها في سلم مسئوليات العمل.

جدول رقم (٢) : أنواع برامج التعلّم عن بُعْد في العالم

نوع البرنامج	تعليم ابتدائي وثانوي	الدرجة الجامعية الأولى	الدراسات العليا	مواصلة التعليم	التعليم المستمر(*)	المجموع
عدد البرامج	٢٢١	١٤٢	٦١	٨١	١٩١	٦٩٦

* يعرّف التقرير التعليم المستمر بأنه يشير إلى تلك البرامج التي تقوم على تحديث معارف الكبار وابقائهم في مواقع عملهم الحالية.

ومن المفيد هنا أن نتعرف من جدول رقم (٣) على نوعية المقررات التي تقدمها هذه البرامج وعدد ما تقدمه منها في فروع المعرفة المختلفة والتي صنفت على الوجه التالي :

التربية : تدريب المعلمين ـ الفنون : الفنون، اللغات ـ العلوم الاجتماعية : الاقتصاد وشئون الأعمال والعلوم الاجتماعية ـ العلوم : العلوم، التكنولوجيا، الرياضيات ـ المهنية : القانون، الطب، الزراعية ـ التعليم المستمر ـ أخرى : مواصلة التعليم وغيرها.

جدول رقم (٣) : تصنيف مقررات التعلّم عن بُعْد في العالم

المقررات	التربية	الفنون	العلوم الاجتماعية	العلوم	المهنية	التعليم المستمر	أخرى
عددها	١٤٠	٣٦٦	٤٢٦	٤٨٠	١٤٢	١٣١	٢٠٦

وإن كان لنا أن نستخلص من هذه البيانات المبدئية وغير المتكاملة بعض النتائج في خصوصية التعليم المستمر كما يعرّفه التقرير، فهي :

أ ـ أن الدول المصنعة تولي التعلّم عن بُعْد أهمية واضحة، وأن مناطق أخرى في العالم تسير بخطوات جدية في توفير هذا الأسلوب للتنمية البشرية.

ب ـ أن برامج التعليم المستمر تمثل قدراً هاماً من اجمالي نشاط معاهد التعلّم عن بُعْد والذي يمتد ليشمل طيفاً فسيحاً من مستويات التعليم ومجالات التخصص.

ج ـ أن خبرة العالمين المصنّع والنامي ما زالت محدودة نسبياً في هذا المجال، خصوصاً إذا ما قورنت بخبرة دول الكتلة الاشتراكية والتي اهتمت بهذا الأسلوب في التنمية البشرية منذ عدة عقود خلت.

د ـ أن الوطن العربي خال بشكل عام حتى الآن من أية مبادرات جدية ذات حد أدنى من التأثير في هذا المجال، بينما يوجد في اسرائيل معهد متخصص في التعلّم عن بُعْد يقدم مناهجه ومقرراته باللغة العبرية في جميع تصنيفات

المعرفة، باستثناء القانون والزراعة والعلوم الطبية، ينخرط فيه ١٢,٠٠٠ دارس. ولقد حاول الكاتب التعرف على معلومات مفصلة نوعاً ما عن الأوضاع العربية في التعلّم عن بُعْد فلم يجد سوى ما يوفره الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار عن التعليم «غير النظامي»، والذي ليس بالضرورة «تعليماً عن بُعْد». وهي بيانات تكاد أن تكون قاصرة بحكم التعريف على وظيفة الجهاز الأساسية في محو الأمية بمعنييه : الألفبائي والوظيفي.

(٤) **بيئة التعلّم عن بُعْد في العالم المعاصر** : ان أشكال ووسائط انتاج المعرفة ومعالجتها وتقديمها وتوزيعها قد تنوعت في العالم المعاصر إلى حد كبير. إن هذه «الثورة» في الاتصالات والمعلومات لا تؤثر في أنماط التعلّم وحدها، بل في طبيعة المعرفة نفسها. لقد أثرت هذه التحولات العميقة في طرق انسياب المعرفة والمعلومات خلال وسائط الاتصال المتاحة في المجتمع، بل وفي كل من المضمون وطريقة العرض، عن طريق ما تتعرض له من تحوير وحذف واضافة.. ولم تعد الكلمة المكتوبة، أو المطبوعة، (والتي زاحمت، منذ اختراع الكتابة، الكلمةَ المسموعة التي تتناقلها الأجيال واحداً تلو الآخر) هي السبيلَ الوحيد لانتقال المعرفة. ومن ثم، لم تعد القراءة والكتابة هي الدليل على محو الأمية، وتناثر الحديث عن الأمية «التكنولوجية» والأمية «الحاسوبية» إلى آخر مجموعة من الأوصاف الجديدة التي تلصق بالأمية.

الا أن التعلّم لا يتشكل بالبيئة المادية وحدها، بل بمجمل البيئة، مادية واجتماعية، والذي يشمل اللغة والقيم الاجتماعية والعلاقات الانسانية والعادات والقوانين إلى جانب أدوات التواصل وأساليبه. ومن ثم، فإن التغير في بيئة التواصل، ومن ثم التعلّم، يتجاوز بكثير تنوع سبل الاتصال وتكاثرها أو تعاظم حجم المعلومات المتاحة، إلى تغير نوعي ينطوي، من بين ما ينطوي عليه، على الانتقال إلى نمط جديد في الاتصال يتسم بتعدد وسائطه وتزامنها وبالتفاعل الحي بين مصدر المعلومات أو المعرفة وبين متلقيها . . وبقدر أكثر من المشاركة بين المتعلّم والوسيلة، في عملية التعلّم.. إن هذه العوامل التي تتفاعل في حيوية ملفتة في العالم المعاصر تؤثر

آثاراً لم تُدرس بعد دراسة كافية في عملية التعلّم ذاتياً[١]. ومن الطبيعي في بداية التنبه لهذه العناصر الجديدة في حياتنا أن تظهر موجة من التنبؤات المتطرفة والمبشرة بأننا على مشارف عالم جديد تماماً يختلف اختلافات جذرية عمّا عرفناه، وأنه يمثل بهذا قفزة نوعية سمّاها «توفلر»، على سبيل المثال، «الموجة الثالثة» وأسيموف «ثورة الاتصال الرابعة» (بعد الكلام والكتابة والطباعة)... إلى آخر هذه المسميات الجديدة. وهناك إلى جانب هذه التنبؤات المسرفة آراء أخرى أكثر موضوعية واستناداً إلى التجربة، مثل آراء سيمون بابير، مخترع لغة اللوجو لبرمجة الحواسيب، الذي يرى أن للتكنولوجيا دورين، أحدهما موجه (heuristic) يساعد على ظهور أفكار جديدة، والآخر هو كونها أداة لنقل هذه الأفكار إلى مجال أفسح من دائرة مركز البحوث التي تظهر فيه[٢]. إن هذا التفاعل بين المضمون ووسيلة الاتصال (التكنولوجيا) يعني أن هذه الأخيرة ليست مجرد وسيلة اضافية تقدم مساعدات تكميلية لنقل المعرفة، بل أنها في حد ذاتها قمينة بأن تحدث تغيراً ثورياً في عملية التعلّم ذاتها.

(٥) **وسائط التعلّم عن بُعْد**: هبوطاً من هذه الشطحات الفلسفية إلى أرض الواقع، ماذا تقدم الوسائط الجديدة للتعلّم عن بُعْد؟ وما مدى صلاحية كل منها في عملية التعلّم المستمر لخريجي الجامعات والمعاهد العليا؟، ما هي مزاياها أو عيوبها النسبية مقارنة بالوسائط التقليدية مثل الكلمة المكتوبة أو الصورة أو الحوار بين شخصين أو أكثر؟ وما هو المزيج الأمثل لهذه الفئة من المتعلمين من الإذاعة المسموعة والإذاعة المرئية وشرائط تسجيلها مع الوسائط التقليدية؟

إن هذه كلها أسئلة ما زال البحث يجري لبلورة اجابات يُعتمد عليها

---

(١) من أطرف ما ورد في هذا الشأن ما جاء في دراسة لباتريشيا جرينفيلد (Patricia Greenfield)، وهي أستاذة أمريكية في علم النفس، عن محاولاتها ادراك مستوى مهارة ولدها، الذي كان في مطلع العقد الثاني من عمره، في لعبة الفيديو المعروفة باسم (Pac-Man) وكيف اكتشفت بعد أسابيع من الجهود غير الموفقة أن ابنها قد اكتسب بالتعلّم الذاتي القدرة على الخروج بتفكيره من أسلوب المعالجة الخطية المتسلسلة (Linear or Serial Processing) إلى أسلوب المعالجة المتوازية (Parallel Processing) الذي يأخذ في الاعتبار عدداً من العوامل والمتغيرات في نفس الوقت، وهذا الأسلوب هو لب أسلوب معالجة المنظومات (Systems Approach).

(٢) S. Papert. **Mindstorms,** Bisic Books 1980

في شأنها في تعريف الأساليب المثلى للتعلّم عن بُعْد. الا أنه يبدو أن هناك اجماعاً على أن الكتاب ما زال أكثر هذه الوسائط طواعية، إذ يسمح للقارىء بالتحرك بين صفحاته بسرعة ويسر، وبأن يضيف إلى متنه ما يتراءى له من حواشٍ على هيئة توضيحات أو تعليقات. وعلى ضوء القدر القليل من الخبرات التي توفرت في تجارب معاهد التعلّم عن بُعْد في اتاحة فرص التعليم المستمر لخريجي الجامعات والمعاهد العليا، يبدو أن التليفزيون يتميز من بين الوسائط الأخرى بقدرته على تمثيل الأفكار ومشاهدة التجارب المختبرية في العلوم والرياضيات، بينما تشير بعض الشواهد إلى أن الإذاعة المسموعة لا تفي بالحد الأدنى من متطلبات التعلّم الذاتي الا كوسيلة مساعِدة للكتاب والصورة، وإن تميزت باثارتها لخيال المستمع. وهنا يلعب المتحدث وشخصيته دوراً جوهرياً يعود بنا إلى الوسيط الأول، وسيط انتقال المعارف باستماع جيل إلى جيل سابق له. ويبقى بعد هذا الحاسوب الذي يتيح للوسيط أن يتفاعل لأول مرة مع المتعلم، ولو بشكل مبدئي يحتاج إلى جهد كثير في مجال الذكاء الاصطناعي حتى يصل إلى مستوى فاعلية الحوار بين المعلم والمتعلم.

وإذا ما حاولنا مقابلة هذه الخصائص المميزة لكل واحدة من هذه الوسائط مع مضمون التعليم المستمر لفئة الاخصائيين خريجي الجامعات والمعاهد العليا، فإننا نستطيع أن نميّز مباشرة بين صنفين من المعارف:

- هناك أولاً حاجة إلى استكمال قاعدة العلوم الأساسية اللازمة للتعامل على مستوى أعلى من مستوى التعامل مع الآلة أو المنظومة تطبيقاً لاجراءات مقننة ودون فهم ما يجري داخلها. فالتعامل مع الحواسيب مثلاً يحتاج إلى دراسة قدر من مبادىء العلوم الأساسية في المنطق الرياضي أو الدوائر الالكترونية، أو نظرية الاتصالات. والتعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحيوية الجديدة يحتاج إلى استكمال معارف الاخصائي في العلوم الحيوية التقليدية بدراسة مستحدثات البيولوجيا الجزيئية وعلوم الوراثة... الخ. وهنا يمكن أن يقوم المزج بين الكتاب والصورة المتحركة المسجلة وشريط التسجيل الصوتي بهذه المهمة بصورة مرضية. وربما قلنا اجمالاً ان هناك خبرة كافية في هذا المجال تساعد على

تحديد المزيج الأمثل من هذه الوسائط في هذه المهمة.

- تبقى بعد هذا الحاجة إلى اكتساب خبرة التعامل المباشر مع هذه المستحدثات والذي يبدو أن التعلّم عن بُعْد لا يقوم بدور رئيسي فيه، ما لم يرتبط بأساليب أخرى تقليدية مثل حضور دورات للتدريب أو البيان العملي. الا أن بعض التجارب الرائدة للصناعات المتقدمة تشير إلى امكانية الجمع بين هذا وبين التعلّم الذاتي عن طريق نظم المحاكاة المعقدة التي تعتمد على حواسيب كبيرة تحاكي أداء المنظومة الحقيقية وتتيح للمتدرب فرصة التعلّم من اخطائه دون حدوث خسائر فادحة، أو ربما تعريض حياته هو نفسه للخطر. ولا زال باب الاجتهاد مفتوحاً في هذا المجال الذي يتوقع كثيرون أن يتطور في السنوات القليلة القادمة تطورات هامة، وبالذات في شأن مثل هذه الأنظمة، واتاحتها لأكثر من متدرب واحد.
- وأخيراً فهناك الفرص التي هيأتها وسائل الاتصال الحديثة بكلفة زهيدة والتي تتيح للمتعلم الذاتي أن يحصل على قدر هائل من المعلومات والبيانات والارشادات من مصادر تبعد عنه آلاف الأميال. إن هذه الامكانية الجديدة التي توفرها شبكات المعلومات، التي يكاد بعضها أن يكون عالمياً الآن - قد وفرت للاخصائي العامل في دولة نامية، والمنعزل بحكم تخصصه، فرصاً جديدة تماماً لكسر عزلته والاقتراب كثيراً من مستوى زميله في الدول المصنعة. ولكن هذا الوافد الجديد لا يخلو بدوره من المشاكل، إذ يحمل في طياته أخطاراً جديدة لتأصيل التبعية التكنولوجية أو الانجراف، ولو عن غير قصد، وراء زخم أساليب الترويج والدعاية القوية التي يمكن أن تختبىء وراء المعلومات التي تتوفر في هذه المصادر.

(٦) ملامح خطة عمل لتوظيف التعلّم عن بُعْد في التعليم المستمر لخريجي الجامعات والمعاهد العليا:

يشير الاستعراض السابق إلى أن التعلّم عن بُعْد ما زال في طور التشكيل الذي يحدد بدرجة لا بأس بها من اليقين دوره في مجمل عمليات التعلّم عن بُعْد، وعلى كل مستوياته. الا أن هذا لا يعني أن الاهتمام به لا ينمو بشكل

واضح ومعدلات مرتفعة في العالمين المصنّع والنامي، وبما يوفر قدراً لا بأس به من المعلومات. ولا مفر من التسليم بأن ما يتوفر من خبرة في شأن استخدام التعلّم عن بُعْد في التعليم المستمر للاخصائيين ما زال ضئيلاً، على الأقل بالمقارنة بما تحقق في مجالات التعليم الأساسي، أو محو الأمية، أو حتى الدراسة على مستوى المرحلة الجامعية الأولى. وتوحي الدلائل المتوفرة حتى الآن بأن بعض أنواع التعلّم عن بُعْد في هذا السياق ليست زهيدة الكلفة، خصوصاً إذا ما وجّهت لأعداد غير كبيرة من المتعلمين، أو تنوعت مناهجها ومقرراتها تنوعاً كبيراً، أو كانت على مستوى متقدم من المعرفة العلمية المتطورة باستمرار. وعلينا أن نضيف إلى هذا أن خبرة الوطن العربي في أي واحد من تطبيقات التعلّم عن بُعْد تكاد أن تكون معدومة[١]، وأن القدر الأكبر من الدعوات لتطبيقه في الوطن العربي لم يخرج من نطاق التمنيات والآمال[٢] إلى تحديد ـ ولو مبدئي ـ لما ينطوي عليه هذا التطبيق من توفير احتياجات مالية ومادية وتنظيمية، وما يستغرقه تنفيذه من آفاق زمنية، ومن تحديد لأولويات الأخذ بشيء منه في شأن القطاعات التي يوجه لها ومضمون الرسالة التعليمية والمزيج الأمثل من وسائطه. وفي اطار، أو إسار، هذا الوضع يحتاج الوطن العربي إلى بلورة خطة عمل واقعية تنقلنا من التمنيات والتطلعات إلى التطبيق واكتساب الخبرة. وفي ختام هذا الإسهام نقترح بعض الاعتبارات التي قد تساعد في صياغة مثل هذه الخطة :

أ ـ لعل الحاجة الأساسية التي لا خلاف كبيراً عليها هي الحرص على متابعة ما يجري في العالم وتحليله والاستفادة مما يوفر من خبرات عملية، سواء في نجاحاته أو اخفاقاته. وتتأكد أهمية هذه المتابعة المتواصلة إذا ما أخذنا في الاعتبار التطورات المتلاحقة في وسائط

(١) لسنا نتجاهل هنا المبادرات المحمودة للعديد من المؤسسات والهيئات التربوية القطرية والاقليمية في الاهتمام بالتعلّم عن بُعْد، سواء باستخدام وسائل مألوفة نسبياً، أو سعياً في الاهتمام الامكانات الجديدة والكبيرة التي يوفرها اطلاق القمر الصناعي العربي وبدء تجارب تشغيله.

(٢) من أمثلة ذلك ما طرحه الدكتور علي عيسى عثمان، في ندوة تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي التي عقدت في عمان في أيار/مايو، ١٩٨٥، من تصورات حول مبررات انشاء جامعة عربية مفتوحة وأهدافها ووظائفها ونمط التعليم والتدريب فيها ونظمها الإدارية وتمويلها، دون تعرض لمتطلبات بدء مثل هذا المشروع المفيد ومراحل تنفيذه.

التعلّم عن بُعْد، سواء في الشمال أو في الجنوب وبما لا يحتاج إلى مزيد من التدليل أو التوضيح.

ب ـ بلورة نظام مؤسسي، أو اطار تنظيمي، لبدء مثل هذا النشاط في الوطن العربي، سواء على مستوى قطري، أو مستوى اقليمي. وربما كان بدء النشاط القطري، ولو على نطاق متواضع، أمراً أقرب منالاً من بدء العمل على مستوى اقليمي. الا أن النشاط الاقليمي يوفر مزايا لا يستهان بها في تبادل الخبرات بين الأقطار العربية المختلفة، وبينها وبين مصادر الخبرة في مناطق أخرى في العالم.

وأياً ما كان مستوى بدء النشاط، فربما يكون من الأفضل أن لا ينشأ في أحضان المؤسسات التربوية التقليدية، حتى لا يحرم من فرص التجارب «الثورية» الرائدة وحتى لا تطغى نظرتها المحافظة على فرص تطوره وامتداده إلى قطاعات لم تدخل بعد في اهتمامات المؤسسات الأقدم. ولا يعني هذا البتّة ألا يقوم بين النظامين التربويين تعاون وثيق، بل أن هذا ربما كان شرطاً لنجاح المبادرات الأولى في التعلّم عن بُعْد. وسيحتاج هذا النشاط إلى نفس المستوى من التعاون الوثيق مع قطاعات أخرى في المجتمع، وبالذات قطاعات توظيف القوى العاملة بمختلف مستوياتها والقادرة على تقديم أفكار ومعلومات في شأن بلورة أهداف التعلّم عن بُعْد وأولوياته، ومؤسسات الإعلام والاتصالات في الدولة والتي تقدم للتعلّم عن بُعْد وسائط نقل المعرفة والتفاعل مع المتعلمين. إن سلامة العلاقات بين هذه الأطراف الثلاثة وتوثقها شرط أساسي لنجاح مبادرات توفير التعلّم عن بُعْد في الوطن العربي.

ج - من الضروري، قبل الاندفاع في إعداد خطط شاملة والالتزام بتنفيذها اجراء عدد من التجارب الرائدة وتقييمها تقييماً علمياً دقيقاً للتعرف على انعكاسات القيم السائدة في المجتمعات العربية على تحديد الكثير من اجراءات توفير التعلّم عن بُعْد، والمزيج الأمثل من وسائطه، واسهام المستفيدين في كلفته، والحوافز التي يمكن توفيرها لهم. ويأتي فوق هذا كله بلورة تصورات واضحة قائمة على الممارسة الفعلية لكلفة نشاط التعلّم عن بُعْد ومتطلباته من الجهد والبشر والمعدات.

د ـ من المفيد عندما يتبلور الإطار التنظيمي، على أي من المستويين القطري أو الاقليمي، المشاركة في التجمعات العالمية للمعاهد المنشغلة بالتعلّم عن بُعْد، مثل المركز الدولي للتعلّم عن بُعْد في جامعة الأمم المتحدة، والمجلس الدولي للتعلّم عن بُعْد. وسيتيح هذا الجهد العربي ثروة مفيدة من الخبرات التي ستساعد على ترشيد المبادرات العربية ورفع كفاءتها.

وفي رأي الكاتب على ضوء ما توفر له من دراسة ومعلومات أن توظيف التعلّم عن بُعْد في التعليم المستمر لخريجي الجامعات والمعاهد العليا ربما يتأخر في التجربة العربية عن تطبيقات أخرى للتعلّم عن بُعْد أيسر منالاً وأعمق أثراً في المجتمعات العربية، وبالذات على صعيد محو الأمية والتعليم الأساسي. الا أن هذا لا يجب أن يعتبر اقلالاً لأهميته في هذا المجال، انما هو اعتراف بأنه أصعب منالاً لعدة اعتبارات، على رأسها تنوع التخصصات والخبرات المطلوب اكتسابها في كل تخصص، والتغيرات السريعة والمتلاحقة فيها، وكلفته المرتفعة نسبياً نظراً لصغر قاعدة المستفيدين في أي تخصص. وربما يكون التركيز في المرحلة القادمة على استغلال ما يتوفر في بعض الدول المصنعة في مجالات تحتاج اليها غالبية التخصصات مثل تطبيقات الالكترونيات الدقيقة والحواسيب في ادارة الأعمال، ومساندة اتخاذ القرار، والسيطرة والتحكم في النظم الكبيرة المعقدة، أو في العمليات الصناعية وخدمات البنية الأساسية.

تعقيب (١)

الدكتور ابراهيم مسلماني

أودُّ في بداية حديثي أن أتقدّم بالشكّر لمنتدى الفكر العربي وجامعة القدس المفتوحة، لإتاحة هذه الفرصة لي للمشاركة في موضوع هذه الندوة «التعلّم عن بُعْد». ففي رأيي أن هذا الموضوع هو من الأهمية بحيث أنه قد آن الأوان لطرحه بمختلف أبعاده، ودراسته وتقصي جوانبه المختلفة، وتقويم التجارب المتقدمة فيه، وتفحص الخبرات المتحصلة لمؤسساته في بلادنا وفي بلاد العالم كافة.

ويشرّفني ويسعدني، في آن معاً، أن يكون اسهامي تعقيباً على ورقة الدكتور اسامة الخولي في هذه الندوة. فهذا تكريم أعتز به... ثم ان الدكتور الخولي قد يسّر المهمة بأن أحاط بموضوع «توظيف نظام التعلّم عن بُعْد في التعليم المستمر» احاطة شاملة كاملة، وذهب بآرائه وأفكاره في العمق... فيكاد لا يبقي لمعقب كثيراً يضيفه أو سوى القليل يستدركه...

ستقتصر مهمتي، إذن، على دعوة الحاضرين المشاركين للتوقف عند بعض الأمور بقصد مناقشتها لاغنائها وابرازها والتوكيد عليها. وقد اتجاوز ذلك في محطة أو اثنتين، أستميح محاضرنا الكريم بأن اختلف معه فيهما أو في قدر ما تستحقان من اهتمام الباحثين والدارسين:

أولا : أبدأ بالأمور التي طرحها الدكتور الخولي، واتفق معه في أهميتها، وبودي أن أضيف لكل منها رأياً يعزز التوجه للاحتفال بها :

١ - يذكر الدكتور الخولي أنَّ مقتضيات التطور السريع فرضت عليه، خلال حياته العملية، أن يتنقل بين أربعة مجالات متباينة من العمل. وقد وجد نفسه مطالباً بأن يحقق لنفسه، بجهد ذاتي، حدّاً أدنى من الدراية والكفاية للعمل في كل مجال. وما حالُ المحاضر الكريم سوى مثال على حال الكثيرين من أبناء بلادنا والعالم من حولنا. والانسان مطالب في الحاضر، وسيكون مطالباً بإلحاح في المستقبل القريب، بتغيير طبيعة عمله مرتين، وربما أكثر، في حياته العملية.

ونحن نؤكد على مصداقية ما جاء في كلام المحاضر، ونضيف إليه أن الإنسان العامل مطالب الآن، وسيكون مطالباً أكثر في المستقبل القريب، بأن يتجاوز نفسه باستمرار، حتى ولو لم تفرض عليه ظروف الحياة تغيير طبيعة عمله. فالتطور الحثيث في حياتنا، وتسارع المعرفة المذهل، والمكتشفات العلمية والتربوية التي لا تتوقف، كلها تفرض على الإنسان العامل، كائناً ما كان عمله وعلمه، وكائنة ما كانت ثقافته، أن يتجاوز واقعه العلمي والمعرفي، بأن يواكب المستجدات والتطورات، إذا كان يريد أن يظل عاملاً واعياً، بل قل، عاملاً يستطيع العثور على فرصة للعمل.

وإذا تذكرنا أن مناهج التعليم التقليدي، في بلادنا وفي العالم كلّه تقريباً، هي مناهج توضع في فترة معينة من الزمن، ولا يعاد النظر فيها الا بين الحين والحين، فإن ما تشمله هذه المناهج لا يكفي لدفع الإنسان العامل الواعي إلى مواكبة المعرفة والتطور. إن مناهج التعليم النظامي توفّر اللبنات الأولى، والمعرفة الأساسية، والمهارات اللازمة. ويبقى على الانسان نفسه أن يواكب المعرفة بنفسه، ويتابع التطورات بنفسه. وليس أمام هذا الانسان، لتحقيق هذا الهدف المهم سوى التعلّم الذاتي، وأنظمة التعلّم غير النظامي، ومنها نظام التعلّم عن بُعْد الذي يتفوق في تحقيق التربية المستديمة في اطار علمي مرن يعمل على ربط التعليم بالحياة العملية، والدراسة بحاجات المجتمع التنموية.

٢ ـ يقدم المحاضر الكريم احصاءات عن مدى انتشار مؤسسات التعلّم عن بُعْد وأنواعها في العالم، وما يهتم منها بالدراسات العليا ومواصلة التعلّم والتعليم المستمر. ويستخلص من البيانات الاحصائية «غير المتكاملة» ما يلي:

- أن الدول المصنعة تولي التعلّم عن بُعْد أهمية واضحة، وأن مناطق أخرى في العالم تخطو خطوات جادة في توفير هذا الأسلوب للتنمية البشرية.
- أن برامج التعليم المستمر تمثّل قدراً هاماً من اجمالي نشاط المعاهد

المعنية بالتعلّم عن بُعْد، ويشمل ذلك مستويات التعليم المختلفة ومجالات كثير من التخصصات.

- أن دول الكتلة الشرقية تتقدم على الدول الغربية في مجال التعلّم عن بُعْد، خبرة واهتماماً وتوظيفاً في النهوض بالتنمية البشرية. وأن دول العالَمَيْن الشرقي والغربي تتقدم بأشواط على دول العالم الثالث، أو العالم النامي، في هذا المجال.

ونحن نضم صوتنا إلى صوت الدكتور الخولي، فنطرح التساؤلات التالية:

أ - إذا كانت دول العالم المتقدمة، الغربية منها والشرقية، وهي الأكثر خبرة والأوفر ثراء، قد وجدت في أسلوب التعليم غير النظامي، المتمثل في اتجاه التعلّم عن بُعْد، لتأمين استمرار التعلّم، حلاً عملياً لتربية أبنائها وتعليمهم، وبالتالي النهوض بالتنمية البشرية فيها، أفليس من الأجدر بالدول النامية، أو دول العالم الثالث، أن تسارع إلى اعتماد هذا الأسلوب لمواصلة التعلّم من أجل حلّ مشكلاتها التعليمية والتنموية الكثيرة.

ب - لقد تقدّمت البلاد النامية، ومنها بلادنا العربية، أشواطاً بعيدة من حيث توفير «كم» التعليم، وخطت خطوات محمودة من حيث تأمين «نوعية» التعليم. ولكن معظم هذه البلاد بدأت تعاني، أو هي على وشك المعاناة من ثقل ميزانيات التربية والتعليم، إذا هي أرادت الاستمرار في توفير التعليم للأعداد المتزايدة من الأطفال. فإذا انتقلنا بالنظر إلى أوضاع التعليم العالي، لاحظنا أن الجامعات بدأت تضيق، منذ الآن، بأعداد الراغبين في مواصلة هذا التعليم، وراحت تلجأ إلى وسائل تصعيب الالتحاق بها، مما أدّى بالكثير من الطلاب إلى البحث عن فرص التعلّم في البلاد الأخرى.

ج - إذا كانت هذه حال البلدان النامية الآن، فهل سيكون بوسع وزارات التربية، ومؤسسات التعليم التقليدية فيها، أن

تستوعب كلَّ من سيكونون في مرحلة التعليم الثانوي والتعليم الجامعي بعد ربع قرن من الآن؟

نطرح هذا السؤال داعين المسؤولين في البلاد العربية للبدء بالتفكير في هذه المشكلة، ولإيلاء نظام التعلّم عن بُعْد في مواصلة التعليم الأهمية التي يستحق.

ثانياً : أنتقل الآن إلى الجانب الثاني من التعقيب، وأقصر حديثي فيه على ما يلي :

١ ـ لقد عرَفَت المنطقة العربية تجربةً للتعلّم عن بعد تستحق من الباحثين الاطلاع عليها وتقويم عملها. ففي العام ١٩٦٤، أي قبل الجامعة البريطانية المفتوحة بخمس سنوات، أُسِّسَ معهدُ التربية التابع للاونروا واليونسكو، في دائرة التربية والتعليم التي تقدم الخدمات التربوية لأبناء اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى. وقد عمل المعهد، وما يزال، على توفير التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين الفلسطينيين وتأهيلهم تربوياً، باعتماد أسلوب التعلم عن بعد مدعماً بوسائط أخرى في مجموعة متكاملة من الوسائط أطلق عليها مصطلح «المنحى التكاملي متعدد الوسائط». وقد ساعد هذا المعهد كثيراً من البلاد العربية في إنشاء معاهد مماثلة لتدريب المعلمين في اثناء الخدمة، وأسهم في تدريب المسؤولين عن هذه المعاهد. وفي مجلة المعهد «المعلم/الطالب» التي وزعت على المشاركين في الندوة ما يمكن أن يكفي للاطلاع على معهد التربية وجهوده ونشاطاته المختلفة.

٢ ـ ان الحديث عن كلفة نظام التعلّم عن بُعْد وتسيير هذا النظام ينبغي أن يأخذ بالاعتبار ما يلي :

أ ـ أن الملتحقين بنظام التعلّم عن بُعْد، من أجل مواصلة التعلّم العالي، كائناً ما كان مجال اختصاصهم، لا ينسحبون من أعمالهم للتفرغ الكلي لهذا التعلّم. فالمنتفعون بهذا النظام أناس عاملون، ولديهم مسؤوليات لا يمكنهم التخلي عنها،

ولا مجال لتدريبهم أو رفع مستوياتهم دون اعتماد أسلوب التعلّم عن بُعْد.

ولا يخفى على أحد ما يوفره نظام التعليم عن بُعْد، بهذا الأسلوب، على البلاد من كلفة وخبرة في غاية الأهمية.

ب ـ لا يلزم في نظام «التعلّم عن بُعْد» توظيف أصحاب الكفاءات جميعاً للعمل الكامل في مؤسسات هذا التعليم. فيمكن لمؤسسات التعلّم عن بُعْد أن تستفيد من خبرات الأكفياء من الاختصاصيين في مجالات المعرفة المتنوعة دونما حاجة لتوظيفهم للعمل فيها بشكل دائم... وفي ذلك توفير كبير من حيث الكلفة.

ج ـ ان ما تقدم، علاوة على التوفير في النفقات، يتيح لنظام التعلّم عن بُعْد فرص الاستفادة من الخبرات المختلفة الموجودة في أي مكان، حتى خارج البلد الذي يعمل فيه نظام التعلّم عن بُعْد.

٣ ـ لدى الحديث عن المواد التعليمية، المطبوعة والمسموعة والمرئية، التي تستخدم في نظام التعلّم عن بُعْد، أودّ أن أؤكد على ما يلي:

أ ـ ان المادة التعليمية المطبوعة المعدّة خصيصاً للملتحقين بنظام التعلّم عن بُعْد خيرٌ من كتاب معتمد لهذه الغاية، لأسباب كثيرة يطول بحثها. ولكن مثل هذه المواد ينبغي أن تعدّ بناء على معايير ومواصفات خاصة تراعى فيها طبيعة النظام وواقع الملتحقين به وحاجاتهم وتكون مبنية على الدراسة الذاتية.

ب ـ وما تقدم عن المادة التعليمية المطبوعة يصح على المادة التعليمية المسموعة والمرئية. وهذا يقتضي أن تعمل مؤسسة التعلّم عن بُعْد على اعداد مواد تعليمية تكون طيّعة للتعلّم الذاتي، وتسلم نفسها للدراسة الذاتية، وفق المعايير الخاصة بإعداد مثل هذه المواد.

ج ـ أما التخوّف من نقل ما لدى الآخرين المتقدمين في أنظمة التعلّم عن بُعْد، سواء أكان عن طريق الترجمة أم التعديل الطفيف، فهو تخوف محق. فالوافد من مواد الآخرين، ولا سيما في المجالات التكنولوجية الحديثة، قد يحمل في طياته أخطار الانجراف وراءه او التبعية له. ولكن، إذا قيّض لمؤسسة التعلّم عن بُعْد القدرة على تمييز الغثّ من الثمين، فإنها، عندئذ، تستطيع اكتساب خبرات الآخرين، واستقدام انتاجهم للافادة منه في انتاج ما يناسب البيئة المعنية.

٤ ـ وأخيراً، أودّ أن أنضم إلى صف الدكتور أسامة الخولي في دعوته إلى متابعة ما يجري في العالم من تجارب تتصل بأنظمة التعلّم عن بُعْد، وتحليله والاستفادة من خبراته وتطوراته.

ولكنني أضيف في هذا المجال ضرورة أن تشمل المتابعة والدراسة معهد التربية التابع للأونروا واليونسكو وغيره من مؤسسات التربية والتعليم عن بُعْد في البلاد العربية، على الرغم من حداثة تجربتها ومحدودية خبراتها.

وفي الختام، أؤكد على الدعوة إلى مزيد من اهتمام البلاد العربية بأنظمة التعلّم عن بُعْد لتكون ظهيراً ورديفاً مكافئاً لأنظمة التعليم الأخرى، نهوضاً بالإنسان العربي، وتيسيراً لاستمراره في التعلّم، وإسهاماً في التنمية البشرية ومن ثَمَّ في تحقيق النهضة التنموية.

تعقيب (٢)

الدكتور محمد حمدان

اسمحوا لي أن أبدأ حديثي بالتعبير عن تقديري الكبير للدكتور أسامة الخولي على ما قدمه في هذه الورقة من جهد علمي منظم ومعلومات قيمة أدّت إلى ثراء الفكر وحفز التفكير في موضوع هذه الندوة المميزة. هذا وسأوجز تعقيبي في عشر نقاط تتعلق بشكل مباشر بما ورد في الورقة.

١ ـ ان مفهوم التعليم المستمر الوارد في «تقرير المركز الدولي للتعلّم عن بعد لجامعة الأمم المتحدة» الذي يشير اليه الدكتور الخولي يعرّف التعليم المستمر «بأنه يشير إلى تلك البرامج التي تقوم على تحديث معارف الكبار وابقائهم في مواقع عملهم الحالية».

الواقع أن هذا التحديد لمفهوم التعليم المستمر تحديد ضيق لنشاطات هذا التعليم وبرامجه. والتعليم المستمر Continuing Education أو التربية المستديمة (Longlife Educ.) يشمل الدور الزمني بحيث يستمر طيلة حياة الفرد ويشمل جميع جوانب حياته بما في ذلك معارفه ومهاراته واتجاهاته وسلوكه ودوافعه. ومن الخطأ الذي تقع فيه برامج التعليم المستمر أنها تركز على الجانب المعرفي فقط (Cognitive).

٢ ـ أشار المؤلف إلى القوى والعوامل التي تدفع إلى الأخذ بنظام التعلّم عن بُعْد وأبرز في هذاالسياق الثورة التكنولوجية، ويمكن أن نضيف عوامل أخرى مثل :

أ ـ التغيرات السياسية والاقتصادية التي يتعرض لها العالم، كالاتجاه نحو الديموقراطية والثورة النفطية ثم تراجع هذه الثورة، واتجاه الدول إلى تبني خطط تنموية شاملة واشراك الشعوب في التخطيط لهذه الخطط وفي تنفيذها.

ب ـ الاتجاه نحو التعليم الفردي أو تفريد التعليم (Individualized Learning).

٣ ـ يشير المؤلف إلى بطء استجابة التعليم النظامي للتغيرات التي تطرأ في دنيا

العلم . . الا أنه يجدر القول هنا إلى أن الوعي العلمي في العصر الحديث قد أدّى إلى تقصير الفترة الزمنية التي تفصل بين نتائج التجارب في مختبرات الجامعات ومراكز البحث العلمي وبين انتقال هذه النتائج إلى واقع التطبيق العملي.

٤ ـ يشير الباحث إلى سلبيات التعليم النظامي في الوطن العربي . . إلاّ أنه يلزم القول هنا أنه لا يمكن استخدام هذه السلبيات كوسيلة لتدعيم نظام التعلّم عن بُعْد. الا أن هذه السلبيات ليست من الخصائص الثابتة التي يتفرد بها التعليم النظامي، بل قد نجدها في أنظمة التعليم كافة، ومن الضروري أن يتخذ أي نظام للتعليم أو التعلم الاجراءات الكفيلة بتجاوز هذه السلبيات.

٥ ـ تتضمن الورقة احصاءات حول التعلّم عن بُعْد في العالم مستخلص من تقرير «المركز الدولي للتعلّم عن بُعْد في العالم» ويمكن إدراج الملاحظات التالية حول هذه الاحصاءات.

أ ـ استثناء الكتلة الشرقية في هذه الاحصاءات نقص كبير خصوصاً في ضوء الحاشية رقم (٦) التي يوردها المؤلف ومضمونها أن أكثر من ٥٠٪ ممن أنهوا دراستهم في الجامعات والمعاهد العليا في الاتحاد السوفياتي قد درسوا بالمراسلة أثناء عملهم.

ب ـ الجدول رقم (١) لا يبين نسبة عدد المعاهد التي تقدم برامج للتعلم عن بعد إلى مجموع هذه المعاهد في كل منطقة، كما أنه لا يبين اعداد الطلبة الملتحقين ببرامج التعلّم عن بُعْد أو نسبتهم، وهذا بالطبع أكثر دلالة في عدد المعاهد. وهذه الملاحظة تنطبق أيضاً على الجدول رقم (٢) الذي يبين أعداد وبرامج التعلّم عن بُعْد دون بيان أعداد الطلبة الملتحقين بهذه البرامج. (وتجدر الإشارة هنا إلى أنه قد يكون سبب ذلك أن التقرير الأصلي لم يتضمن مثل هذه الاحصاءات).

٦ ـ يشير المؤلف في البند (د) إلى أن «الوطن العربي خال بشكل عام حتى الآن من أية مبادرات جدية ذات حد أدنى في التأثير في هذا المجال. . . » ويلزم الإشارة هنا، على الأقل، إلى برامج الانتساب الموجه التي تقدمها جامعة الإمارات العربية المتحدة كأحد نشاطات التعلّم عن بُعْد في الوطن العربي. هذا

بالإضافة إلى أن بعض الجامعات العربية الحديثة قد أنشأت دوائر للتعليم المستمر وخدمة المجتمع، وكذلك استحدثت دراسات مسائية في عدد من البرامج الأكاديمية.

٧ ـ لقد أجاد المؤلف في تقديم وسائل التعلّم عن بُعْد ومقارنة خصائصها وأشار إلى المزيج الأمثل في هذه الوسائط. والواقع أنه يلزم القول هنا أن الوسيط المناسب أو المزيج الأمثل في هذه الوسائط يعتمد بالضرورة على البرنامج أو التخصص موضوع البحث. كما أشار الباحث إلى استخدام نظم المحاكاة المعقدة في التعلم الذاتي، ويجدر القول هنا أن استخدام مثل هذه النظم يحتاج إلى معرفة جيدة في مجالي علم الحاسب الالكتروني وعلم الإحصاء.

٨ ـ أشار الدكتور الخولي في البند (أ) من خطة «عمل التعلّم عن بُعْد في الوطن العربي» إلى ضرورة متابعة ما يجري في العالم في ميدان التعلّم عن بُعْد وتحليله للاستفادة منه، وهذا صحيح. ويمكن الاستفادة في هذا الصدد من تجارب الدول المصنعة الغربية والشرقية، ومنها تجربة الصين الشعبية في جامعة الصين التلفزيونية The Chinese Television Univ. حيث يتدرب مئات الآلاف من العمال على مهارات جديدة وبتكاليف معقولة.

٩ ـ فيما يتعلق بالفقرة (ب) من هذه الخطة كما يوردها الدكتور الخولي، أقترح أن يسبقها:

أ ـ تقييم بعض التجارب العربية في التعلّم عن بُعْد.

ب ـ تحديد الأولويات في مجال البرامج والحقول وذلك عن طريق اجراء دراسة لهذا الغرض. هذا وأرى أنه من الأفضل أن تكون البداية على المستوى الإقليمي. ويلزم كذلك التنسيق والتعاون في خطة العمل وفي التمويل، وبالتالي تجنب التكرار والتداخل والكلفة العالية.

١٠ ـ يشير المؤلف إلى أسباب صعوبة التعليم المستمر عن طريق التعلّم عن بُعْد، وهي تنوع التخصصات والخبرات والتغيرات السريعة المتلاحقة والكلفة المرتفعة نظراً لصغر قاعدة المستفيدين في كل تخصص. وهذا صحيح. الا أنه مما يخفض من حدة ذلك، البدء في تخصصات محددة تتفق مع الحاجات المدروسة للمجتمع وهذا بالتالي يزيد من عدد الملتحقين ويخفض الكلفة.

١١ ـ وأخيراً فإن جميع ما أوردت من ملاحظات لا يقلل من أهمية ورقة الدكتور الخولي التي قدمت لنا اضافات قيمة في موضوع الندوة، وأكرر تقديري لهذه الجهود الخيرة.

مداخلة (١)

الدكتور عبدالعزيز السنبل

في الحقيقة أن قضية توظيف برامج التعليم عن بعد في التعليم المستمر التي تحدث عنها الباحث قضية كبيرة وجوهرية في نفس الوقت. وهذه القضية، بكل صراحة، لم تعط حقها في هذا البحث. وهذا بالطبع لا يقلل من أهمية البحث لأن الكثير من البحوث المستقبلية قد تبنى عليه. فالملاحظة التي أشير اليها هي أن قراءة البحث ومتابعتي لعرض البحث يبين لي أن الباحث يرى أن بؤرة التركيز على برامج التعليم المستمر تنصب على برامج التدريب أثناء الخدمة لخريجي الجامعات، أو للعاملين الفنيين أو لمن نريد أن نرفع كفاءتهم العملية والانتاجية وأنا لا أوافق الباحث في هذه النظرة لبرامج التعليم المستمر.

فبرامج التعليم المستمر، حسب وجهة نظري يجب أن تركز وبشكل متوازن على كافة أنماط التعليم كبرامج التعليم المدرسي النظامي، وغير النظامي (أو ما تسمى برامج وتعليم الكبار)، والتعليم العرضي الذي يحدث بالصدفة. ولا يساورني شك في أن قنوات التعليم عن بعد وأساليب التعليم المفتوح، التي هي مدار حديثنا الآن في هذه الندوة، يمكن توظيفها توظيفاً جيداً لخدمة كل نمط من أنماط التعليم وتطويره وتحديثه. فعلى ذلك كان بودّي لو أن خطة العمل الواردة في هذه الورقة تحدثت أيضاً عن أساليب التعليم عن بعد الممكن توظيفها لخدمة برامج التعليم الابتدائي والثانوي والعالي وبرامج تعليم الكبار وبرامج الثقافة العامة والتي بلا شك تعتبر جزءاً من برامج التعليم المستمر.

مداخلة (٢)

الأستاذ حسني عايش

التعلم المستمر، لماذا؟

١ ـ انه، لمواجهة الأمية الابجدية والثقافية بوجه عام وعلى أن تقوم به مؤسسات التعليم التقليدي والموازية.

ولمواجهة المواكبة بوجه خاص، وهي أمية المتعلم الذي يتراجع اثر تعلمه في مواجهة تحديات الانفجار المعرفي والتقني في تخصصه.

٢ ـ ولأن المعرفة والمعلومات شكل من أشكال الطاقة بل هي أعظم الطاقات جميعاً، وبخاصة إذا انتقلت من حالة الوضع أو الخزن أو الحفظ في عقل (ذاكرة) أو ملف أو كتابة أو شريط، إلى حالة حركة بتجليها في اليد والمجتمع.

ولأن المعرفة متفجرة اليوم، ولأن التقنية سريعة التطور وشديدة التعقيد ـ فإن الحاجة إلى تربية أساسية في المدرسة والجامعة تدعم أو تركب مهارات وعادات التعلم الذاتي في المتعلم تصبح ماسة، والا كان التعليم ليس تحريراً للمتعلم كما يُفترض فيه، وزيادة لقدراته على الحركة الأفقية والعمودية في الطبيعة والمجتمع ـ وإنما تعويق له. وبذلك يقع المتعلم نتيجة هذا التعليم المعوق ضحية لأمية المواكبة.

٣ ـ أما لماذا يتقدم التعليم والتعلّم عن بُعْد في الدول المتقدمة ولا يتقدم في الدول النامية مع أن التحديات فيها أشد وأخطر، فلأن الإدارة تأخذ شكل المدير، والتعليم يأخذ شكل المعلم، وهما في بلادنا وغيرها من كثير من دول العالم المختلف لا يشجعان على المبادرة والتعلم الذاتي والإنتاج والانتاجية. ولأن التقنية تأخذ شكل مستخدميها أو تهبط إلى مستواهم، فإن انتاجيتها تتراجع. ولأن المفهوم أو النظرية أو الأيدولوجيا أو العقيدة تأخذ شكل المعتقد، فإنها تفتح أو تغلق أبواب الابداع والابتكار بمقدار انغلاق أو انفتاح المعتقد. ومن هنا تأتي أهمية اختيار أفضل المدخلات البشرية كفاءة وأمانة في الإدارة والتعليم وفي مختلف المؤسسات، ولعل قولنا: أرسِل حكيماً ولا توصه

ما يلخص ما أقصد اليه هنا.

٤ ـ بدا لي حتى الآن أن التعلّم عن بُعْد مقصور أو يجب أن يكون مقصوراً على التعليم العالي، بينما هو معروف ومطلوب في التعليم قبل العالي أيضاً، وهو معترف به ضمناً في كثير من البلدان العربية حيث يسمح كل عام لآلاف الناس بالتقدم للامتحانات العامة من المنازل، وهم مستعدون لها بالدراسة الذاتية.

٥ ـ ان أي نظام انساني مهما علا وسما لا يخلو من العيوب، فالأنظمة الانسانية في حالة صيرورة مستمرة، ومن ثم فللتعليم العالي التقليدي عيوبه وسلبياته، وهي إن خفّت أو زالت حلت محلها عيوب وسلبيات جديدة. كما أن للتعليم عن بعد عيوبه وسلبياته، ولكن الملاحظ هنا هو أن كلاً منهما يقوم بخدمته ويستخدم وسيلته المختلفتين عنها عند الآخر اجمالاً، وإن كانا لا يختلفان من حيث الأهداف أو الغايات النهائية. ومن ثم فإن التعاون بينهما مطلوب، بل ضروري، والعلاقة الايجابية بينهما حاجة ماسة لكل منهما. إن مثل كل منهما إلى الآخر مثل واسطة النقل الواحدة إلى الأخرى، فنحن نستخدم السيارة لمبررات تختلف عن مبررات استخدام الباص أو الطائرة أو السفينة أو القطار مع أن الغاية من استعمالها جميعاً هي النقل أو الوصول إلى مكان آخر.

٦ ـ هل نحن حقاً من العالم الثالث أم أننا تأخرنا عن ذلك درجة أو درجتين وسبقتنا دول كثيرة إلى تلك الدرجة مثل تايوان وسنغافورة وكوريا وحتى الملايو وأندونيسيا؟

القسم الخامس

أوضاع التعليم العالي في فلسطين المحتلة

أوضاع التعليم العالي في فلسطين المحتلة

الدكتور منذر صلاح

المحتويــــات

أولا ـ مقدمـــة

واجه الشعب العربي الفلسطيني، وما زال يواجه، مخاطر وتحديات فريدة من نوعها، وكانت قدرته على تجاوزها والبقاء أشبه بالمعجزة. وكان للتعليم دور هام في تحقيق النهضة التي أنقذت هذا الشعب من الدّمار الذي أريد له، لأنه أعطى الفرد امكانات العيش كما أعطاه مقومات حيوية جديدة. وهكذا لعب التعليم دوراً حاسماً في حماية هذا الشعب وتقدمه في أحرج لحظات تاريخه. وكما ساهم التعليم في إنقاذ الشعب العربي الفلسطيني عقب نكبة ١٩٤٨، فلا شك أن هذا الشعب مدعو إلى أن يستمر في تحمل هذه المسؤوليات لبناء مستقبله الذي عقد عزمه على بنائه. وهذا يعني أن مسؤولية العاملين في حقل التعليم مسؤولية وطنية وقومية وتاريخية. فنظراً لظروف حياة هذا الشعب اكتسب التعليم مكانة تتجاوز المكانة التي يتبوأها لدى غيره من الشعوب. ففي التعليم يكمن بقاؤه وليس فقط رفاهه. وعليه فإن التخطيط التربوي والتعليمي والعمل في حقل التعليم يجب أن ينطلقا دائماً من هذا المبدأ ويلتزما به، وان أي تقصير في هذا الالتزام وأي شذوذ عن هذا المبدأ يعتبران تقصيراً في الواجب الوطني والقومي لا يغتفر.

ثانياً ـ مؤسسات التعليم العالي

١ ـ نشأتهـا

لم يعهد التاريخ القديم ولا الحديث احتلالاً كاحتلال السلطات العسكرية الإسرائيلية للضفة الغربية وقطاع غزة، إذ أنه لا يعتبر احتلالاً تقليدياً كالذي واجهته الشعوب المختلفة عبر التاريخ بل هو احتلال فريد من نوعه يهدف إلى اقتلاع شعب بكل ما له من تاريخ وحضارة وهوية مميزة وجذور عميقة في أرضه ووطنه، واستبداله بمستوطنين يهود يفدون من جميع أنحاء العالم ضمن مخطط مرسوم ومنظم لابتلاع الأراضي وإقامة المستوطنات.

ولكن كل ذلك وما تبعه من مشاكل ومعوقات ومضاعفاتها لم يفتّ في عضد أبناء الأراضي المحتلة، بل زرع فيهم العزيمة الصادقة في تحدي ذلك المخطط مما كان له أثر كبير في توجههم إلى التعليم الجامعي وتأسيسه في الأراضي المحتلة من

منطلقات عديدة أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي :

أ ـ تثبيت المواطن في بيته ووطنه وتفويت الفرصة على سلطات الاحتلال لتهجيرهم والاستيلاء على ما تريد من الأرض. (وفي دراسة ميدانية قام بها تيسير مسودة تبين أن ٧٥٪ من الجامعيين أبناء الأراضي المحتلة الذين درسوا في جامعات خارجية قد أقاموا في الخارج في حين أن ٧٥٪ ممن تلقوا تعليمهم الجامعي داخل الأراضي المحتلة ظلوا مقيمين فيها. مما يثبت عملياً صدق المنطلق الأول وأهميته، ودحض الادعاءات المغرضة التي تقول ان وجود الجامعات داخل الأراضي المحتلة عامل مساعد لتفريغ الأرض من أهلها).

ب ـ إذا كان بوسع سلطات الاحتلال الاستيلاء على الأراضي أو هدم البيوت ونسفها وخنق الحياة الاقتصادية بفرض الضرائب الباهظة، فإنها لا تستطيع سلب المواطن تعليمه وثقافته، لذا كان التركيز على التعليم بكل مستوياته المختلفة.

ج ـ ان توفير التعليم العالي للمواطنين في الأراضي المحتلة ذا قيم ومفاهيم وأهداف تحافظ على الهوية العربية الفلسطينية والتراث العربي الفلسطيني. فقد كان أبناء الأراضي المحتلة يعتمدون في تعليمهم الجامعي على مؤسسات خارجية ذات مناهج منبثقة عن واقع وظروف وفلسفة الدول التي تنشىء هذه المؤسسات وذات قيم ومفاهيم وأهداف قلما تهتم بالتراث العربي الفلسطيني.

وبجهود المخلصين من أبناء الأراضي المحتلة تم انشاء مؤسسات التعليم العالي. ولا يسعنا الا أن نوجه تحية احترام وإكبار إلى كل من أسهم ويسهم في هذه العملية. وتوالى انشاء الجامعات وكليات المجتمع حتى بلغ عدد الجامعات خمساً في الضفة الغربية وواحدة في قطاع غزة وعدد كليات المجتمع أربع عشرة كلية.

ففي عام ١٩٧١ أقيمت كلية الشريعة في مدينة الخليل، وفي العام التالي حولت كلية بيرزيت إلى جامعة، وفي عام ١٩٧٣ انشئت جامعة بيت لحم، وفي عام ١٩٧٧ تم تطوير كلية النجاح في نابلس إلى جامعة وانشئت كلية العلوم والتكنولوجيا في أبو ديس. وفي عام ١٩٧٨ تأسست كل من الجامعة الاسلامية في

غزة وكلية الدعوة وأصول الدين في القدس، والكليات العربية للمهن الطبية في مدينة البيرة، ومعهد البولتكنيك في الخليل. وفي عام ١٩٧٩ تم تطوير كلية الشريعة في الخليل إلى جامعة. وفي عام ١٩٨٢ أقدمت مؤسسة دار الطفل العربي في القدس على تطوير معهد الخدمة الاجتماعية التابع لها بحيث أصبح قسماً من كلية جامعية للبنات هي كلية الآداب، وصار هذا القسم يمنح درجة البكالوريوس في الخدمة الاجتماعية، واستحدث قسمان آخران في هذه الكلية هما قسم اللغة العربية وقسم اللغة الانجليزية.

وقد غدت هذه الجامعات والكليات مؤسسات وطنية يشرف عليها مجلس أمناء من أبناء الشعب العربي الفلسطيني وينسق ما بينها مجلس التعليم العالي. وبالإضافة إلى هذه الجامعات والكليات الوطنية توجد في الأراضي العربية المحتلة عدة كليات مجتمع متوسطة رسمية، أهلية، وتابعة لوكالة الغوث. وقد أنشئت أربع كليات مجتمع متوسطة خاصة أخرى في كل من القدس والبيرة ونابلس. وكليات المجتمع ليست ممثلة في مجلس التعليم العالي.

أسهمت الجامعات في توفير مقاعد للدراسة في العديد من الكليات والتخصصات وذلك لحوالي ٤٨٤٥ طالباً وطالبة، وذلك في العام الدراسي ٨٤/٨٥. كما وفرت فرص عمل لحوالي (٦٤٣) شخصاً يعملون في الهيئة التدريسية. ومثل هذا العدد تقريباً يعمل ضمن الهيئة الإدارية لهذه المؤسسات. وتسهم هذه المؤسسات في تطوير الكفاءات العلمية للعاملين فيها من خلال ايفادهم في بعثات دراسية لمواصلة تحصيلهم العلمي. أما كليات المجتمع فقد وفرت مقاعد للدراسة في تخصصات مختلفة لأكثر من خمسة آلاف طالب وطالبة كما وفرت فرص عمل لحوالي خمسماية شخص يعملون ضمن الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية لهذه الكليات.

وتشكل كلية الآداب قاسماً مشتركاً بين مختلف الجامعات في الأراضي العربية المحتلة. أما كلية العلوم فتوجد في خمس جامعات، وتوجد كلية التجارة في أربع جامعات، وتوجد كلية الشريعة في أربع جامعات. أما كلية الهندسة فتوجد في جامعتين وكذلك الحال بالنسبة لكلية التمريض. وتنفرد جامعة بيت لحم بوجود كلية للإدارة الفندقية. وتنفرد جامعة النجاح الوطنية بوجود كلية

للزراعة وكلية للفنون الجميلة وكذلك الدراسات العليا (الماجستير) في الكيمياء والتربية والدراسات الاسلامية.

٢ - فلسفتهـا

لكل جامعة من جامعات الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين فلسفة خاصة بها تنبع من الرؤيا المستقبلية للهيئة المشرفة على الجامعة المعنية. وقد ثُبتت هذه الرؤيا المستقبلية في الوثائق والأدلة الجامعية على شكل عبارات مختصرة تنقل إلى المجتمع الرسالة التي تؤمن بها كل جامعة وتلتزم بتحقيقها. وتوضح هذه الرسالة أهداف الجامعة وأغراضها ووظائفها الأساسية. وتعرف هذه العبارات بالعبارات الهدفية. وفيما يلي العبارات الهدفية لكل جامعة كما وردت في دليلها الخاص بها أو الوثائق الصادرة عنها:

١ - العبارة الهدفية لجامعة بيرزيت[١]

أصدرت جامعة بيرزيت وثيقتين تعبّران بشيء من التفصيل عن أهدافها ورسالتها. الأولى في خطة تطوير جامعة بيرزيت الصادرة عن دائرة التخطيط الأكاديمي عام ١٩٧٧ والثانية في الدليل العام لسنة ١٩٧٨. وقد جاء في الوثيقة الثانية أن الجامعة تهدف بالإضافة إلى التدريب الأكاديمي إلى اعداد الطلبة ليكونوا مواطنين صالحين وفعالين قادرين على تحمل المسؤولية وعلى مواجهة تحديات المستقبل. وتشجع الجامعة طلبتها على أن يكونوا مبدعين ومتقنين لأعمالهم. وتهتم بتقوية علاقة الطلبة بمجتمعهم وتنمية روح التعاون بينهم كما تحاول أن تساعدهم على أن يعيشوا في جو من التراث الوطني العربي. وهي تعنى كذلك ببناء شخصية الطالب عن طريق الأنشطة الثقافية الهادفة. أما في الوثيقة الثانية فإن الجامعة تشرح رسالتها على النحو التالي: توفير التعليم لأكبر عدد ممكن من الطلبة المؤهلين وعلى مستوى أكاديمي عال وبطرق متنوعة. كما أن خطة التطوير هذه تعطي عبارتها الهدفية بعداً مستقبلياً؛ ذلك أن الجامعة تنظر إلى أن تصبح مركزاً يجذب المنتفعين المهتمين بالدراسات الفلسطينية، ودراسة العالم العربي، وتتجمع فيه المراجع والوثائق والمخطوطات المتعلقة بالتراث الثقافي والشعبي للفلسطينيين.

وفي الدليل العام الذي أصدرته الجامعة عام ١٩٨٤ نجد العبارة

التالية «جامعة بيرزيت هي مؤسسة عربية وطنية يشرف عليها مجلس أمناء مستقل يقرر سياستها ويتحمل مسؤولياتها».

٢ ـ العبارة الهدفية لجامعة بيت لحم[٢]

يحتوي الدليل العام لهذه الجامعة (١٩٧٩ ـ ١٩٨٢) على أهداف هذه المؤسسة. وتشكل المبادىء الاخلاقية جزءاً من العبارة الهدفية لجامعة بيت لحم. فبالإضافة إلى المحافظة على المعرفة ونشرها واستعمالها تهدف الجامعة وبالتحديد إلى تزويد الضفة الغربية وقطاع غزة بمركز للدراسات العليا يسهل الوصول اليه بالنسبة للطلبة الناشئين، مما يتيح لهم الحصول على التعليم العالي بمستويات جيدة بدون الحاجة للسفر للخارج. أما الوظائف الرئيسية لهذه الجامعة فهي: التعليم والبحث والخدمة. وتتعلق بهذه الوظائف أهداف عامة هي:

أ ـ اتاحة الفرصة لدراسة برامج أكاديمية من مستوى رفيع في الآداب والعلوم وإدارة الأعمال والتربية وإدارة الفنادق والتمريض وفي حقول أخرى ليتسنى للطلبة المؤهلين أن يتقلدوا مناصب مسؤولة في المجتمع.

ب ـ المساهمة في المعرفة عن طريق البحث العلمي والدراسة، والنشاطات الخلاقة في الميدانين النظري والعملي والبحث عن طرق لتطبيق تلك المعرفة من أجل الارتقاء بالشعب ورفع مستواه في الضفة الغربية وقطاع غزة.

ج ـ نشر نتائج البحوث وتراث الثقافة الإنسانية الخصب في الآداب والعلوم بالنسبة للمجتمع. فالجامعة:

- تساهم في الحياة الثقافية والعقلية للضفة الغربية بوساطة عدة أساليب مثل: المحاضرات والندوات، والحفلات الموسيقية والمسرح والفلكلور والمعرض.

- تزويد المدارس الابتدائية والثانوية بكل مساعدة ممكنة لدى طلبتها.

٣ ـ **العبارة الهدفية لجامعة النجاح الوطنية بنابلس**[٣]

استرشدت هيئة عمدة كلية النجاح في جلستها الثمانين والتي عقدت في ١٩٧٦/٨/٢١ بوثيقة المؤسسين لهذه الكلية والأهداف التي رسموها عام ١٩٢١، وذلك حين قررت في هذه الجلسة التاريخية «الشروع بالخطوات المدروسة والتمهيدية لتطوير كلية النجاح إلى المرحلة الجامعية». وقد رأت هيئة العمدة في هذه الوثيقة «سبقاً» تاريخياً لتطلعات بعيدة المدى من أجل المستقبل الأفضل عن طريق إعداد الأجيال المؤمنة بربها ووطنها وأمتها وقوميتها حتى تسهم في بناء حضارة هذه الأمة وتقدمها. وقد أوضح مجلس أمناء هذه الجامعة في جلسته المائة أن الجامعة ملتزمة باحياء ونشر التراث العربي، وهي ملتزمة كذلك بخدمة المجتمع الفلسطيني والأمة العربية والمجتمع الإنساني. وقد لخص دليل الجامعة لعام ١٩٨١ أهداف جامعة النجاح الوطنية بما يلي:

أ ـ توفير البيئة الجامعية الحيوية للاكفياء من أبناء الشعب الفلسطيني الراغبين في الاستفادة من برامجها الأكاديمية وخدماتها الثقافية والاجتماعية والفنية وذلك عن طريق:

- برامج دراسية لمستوى درجة البكالوريوس.
- الأبحاث الضرورية لسد حاجات المجتمع الفلسطيني الثقافية والاجتماعية والمهنية وتطبيق التكنولوجيا الحديثة.
- توسيع البرامج الدراسية لمستويات الدراسات العليا حسب المقتضيات والامكانيات.

ب ـ تنمية الشخصية الفلسطينية القادرة على التفكير الموضوعي الناقد والتقويم السليم والتجارب بإحساس ذهني وانساني مع المجتمع وذلك عن طريق:

- تنمية الذات وتطوير الدوافع والقدرات باعتبار التعلم عملية متواصلة.
- تعزيز المنافسة الحرة في الانجازات الأكاديمية والاجتماعية والفنية.
- تحمل المسؤولية بالمساهمة في توسيع أفق المعرفة وتنمية الذات بالتفكير النقدي لتجارب الإنسان المعاصر من أجل إنارة المستقبل.

ج ـ احياء التراث العربي والاسلامي وتوثيق روابط التعاون مع الشعوب المحبة للسلام وذلك عن طريق توجيه أفراد أسرة الجامعة ومساعدتهم في :

- تفهم المقاييس والقيم الاخلاقية العربية والاسلامية وممارستها في مرافق الحياة.
- تقوية الإحساس بمشاكل الشعب العربي الفلسطيني والمساهمة في ايجاد الحلول لها والعمل على ازالتها بالطرق العلمية والتحليل المنطقي.
- المقدرة على التجاوب باحساس وتعاطف مع الآخرين بمعرفة حضاراتهم وتقدير مشاعرهم.

د ـ الاستمرار في تطوير الجامعة لتحافظ على حداثتها والتجاوب مع حاجات المجتمع وتحديات المستقبل وذلك عن طريق :

- تقويم الخطط الدّراسية والعمرانية بشكل دوري وتحديد أولوياتها في البرامج ومشاريع التنمية.
- ممارسة النقد الذاتي للتعرف على مواقع الضعف لازالتها والمميزات الحسنة لتقويتها.
- الاطلاع على أنظمة ومناهج الجامعات الأخرى للاستفادة من تجاربها التربوية والعلمية.
- التفاعل الحقيقي مع المجتمع بالاتصال الدائم معه والاستجابة لحاجاته المتغيرة باستمرار.

وهكذا نجد أن جامعة النجاح الوطنية تركز في عبارتها الهدفية على البعد الفلسطيني والبعد العربي الإسلامي والبعد الانساني. كما أنها تهتم بالفرد وبالمجتمع وتعمل على تنمية الخصائص العربية الفلسطينية من جهة وعلى التفاعل مع المجتمعات والجامعات والحضارات الأخرى من جهة أخرى، وتجمع بين ماضي الأمة وحاضرها وتتطلع إلى مستقبلها.

٤ ـ العبارة الهدفية لكلية الدعوة وأصول الدين/جامعة القدس(٤)

تتضمن رسالة هذه الكلية الأهداف التالية :

أ - ابراز مكانة القدس الدينية والعلمية مع تأكيد طابعها الاسلامي.
ب - اقامة مركز علمي اسلامي يجدد مدرسة الفكر الاسلامي في ساحات المسجد الأقصى المبارك.
ج - الإرتفاع بمستوى التعليم الشرعي إلى المرحلة الجامعية الأولى كخطوة نحو تحقيق مركز علمي يمنح الشهادات الجامعية العليا.
د - اعداد جيل من الدعاة إلى الله على أسس علمية تربوية سليمة تؤهلهم لدخول مجال الوعظ والإرشاد والدعوة إلى الله وسد حاجة البلاد من الدعاة ومدرّسي الشريعة الاسلامية.
هـ - الحد من هجرة الشباب إلى الخارج طلباً للعلم والعمل.
و - مواجهة التيارات الفكرية المستوردة والناجمة عن الظروف الراهنة بجيل عقائدي ملتزم يؤثر ولا يتأثر باغراءات التيارات الوافدة.

ويتضح لنا مما تقدم أن أهداف هذه الكلية تجمع بين البعدين الفلسطيني والاسلامي وأن القائمين على هذه الكلية حريصون على ابراز مكانة القدس وتأكيد طابعها الاسلامي في وقت تشتد فيه الهجمة الصهيونية الشرسة على هذه المدينة، وتحاول تجريدها من طابعها العربي الاسلامي.

٥ - العبارة الهدفية لكلية العلوم/أبو ديس(٥)

ركزت العبارة الهدفية لهذه الكلية على طابعها المميز ككلية تطمح إلى إنشاء الأقسام والتخصصات العلمية والتكنولوجية التي يحتاجها المجتمع الفلسطيني وإلى أن يكون خريجوها من مستوى منافس (لمستوى الجامعات الراسخة الأركان المعترف بأنها ممتازة دولياً). كما أن من أهم أهداف هذه الكلية تخريج أناس قادرين على رفع مجتمعهم إلى التحديث حتى يدخل الحضارة العلمية التكنولوجية ويصبح معاصراً للمجتمعات المتقدمة ويفيد من انجازاتها العلمية. كما أن الكلية تحرص على «مساعدة الطالب على تحقيق قدراته الكامنة وبذا تتحقق انسانيته»، والاهتمام بالابحاث العلمية من قبل الأساتذة والطلبة اهتماماً موازياً للتدريس إن لم يزد عليه.

وبهذا فإن الكلية تهدف إلى خدمة المجتمع بأن تعدّ الطلبة اعداداً يؤهلهم لأن يكونوا أعضاء فعالين منتجين يفيدون مجتمعهم وأنفسهم.

٦ ـ العبارة الهدفية لكلية البنات ـ دار الطفل العربي/القدس[٦]

تركز العبارة الهدفية التي ظهرت في دليلي عام ١٩٨٢ وعام ١٩٨٣ على الحفاظ على الوجه العربي للقدس وافساح المجال أمام فتيات فلسطين العربيات وخاصة المقدسيات منهن لكي يحصلن على التعليم العالي في بلدهن واتاحة الفرصة لمن تحول ظروفها البيئية وتقاليدها الأسرية دون تعليمها في مؤسسات خارج القدس، لكي تحصل على هذا التعلم داخل القدس. وقد اضافت الكلية إلى هذه العبارة في دليلها لعام ١٩٨٥ الأهداف التالية:

أ ـ اتاحة الفرصة للدراسة والتخصص والتعمق في ميادين المعرفة تلبية لحاجات البلاد مع الاعتناء بالثقافة العامة والتركيز على المستوى والنوعية.

ب ـ القيام بالبحث العلمي وتشجيعه.

ج ـ تنمية روح البحث العلمي والاستقلال الفكري والمبادىء الشخصية وروح العمل الجماعي لدى الطالبات.

د ـ العناية بالحضارة العربية والإسلامية ونشر تراثها والاهتمام بالقيم الاخلاقية.

هـ ـ تنمية الشعور بالمسؤولية والانتماء للوطن.

و ـ العمل على رقي الآداب والفنون.

ز ـ تنمية الاهتمام بالثقافة القومية والعالمية وتطوير التراث الوطني.

ح ـ توثيق الروابط مع الجامعات والهيئات العلمية المحلية والعربية والدولية.

٧ ـ العبارة الهدفية للكليات العربية للمهن الطبية/البيرة[٧]

تتضمن رسالة هذه الكلية الأهداف التالية:

أ ـ سد النقص المتزايد في عدد المرضات في مستشفى وعيادات الضفة الغربية.

ب ـ سد النقص المتزايد في مدارس التمريض المؤهلة لمنح شهادة بكالوريوس في التمريض.

ج - رفع مستوى الممرضة ثقافياً إلى مستوى جامعي ليرتفع بذلك مستوى ثقة الممرضة بنفسها.

د - تحسين نظرة المجتمع إلى الممرضة.

هـ - تحسين مستوى الخدمات الطبية وذلك بمواكبة التمريض بمستـواه الرفيع لعمل الأطباء المتخصصين في الوحدات التخصصية.

و - اتاحة الفرصة لاطلاع العاملين في المهن الطبية المساعدة في بلادنا على احدث ما توصل اليه العلم عن طريق عقد المؤتمرات العلمية ودعوة محاضرين اخصائيين للاشتراك فيها.

ز - المساهمة في توفير الكوادر المؤهلة تأهيلاً جيداً لسد العجز الفادح في عدد العاملين في حقول المهن الطبية المساعدة في بلادنا لا سيما التمريض.

ح - اتاحة الفرص لابنائنا وبناتنا أن يتعلموا على المستوى الجامعي بأخذ فروع التخصصات في العلوم الطبية بأحدث الوسائل وأعلى المستويات.

ط - انشاء مكتبة طبية عامة تحوي كل ما يلزم من مراجع وكتب ومجلات وأدوات سمعية وبصرية.

ك - المساهمة في تحسين الخدمات الصحية عن طريق توفير المختبرات الحديثة وتهيئة المؤهلين لادارتها والعمل فيها.

ل - تشجيع البحث العلمي في الاختصاصات التي تعتني بها الكليات.

٨ - العبارة الهدفية لجامعة الخليل(٨)

جاء في دليل جامعة الخليل (١٩٨١ - ١٩٨٢) أن الجامعة تأسست من أجل خدمة المجتمع وتطويره وأن أهدافها تتلخص فيما يلي:

أ - نشر المعرفة باتاحة فرص التعليم العالي والتخصص في ميادين العلوم وتزويد البلاد بالمختصين في فروع المعرفة المختلفة.

ب - الاهتمام بشخصية الطالب ومسلكه ومواطنته الصالحة وتوجيهه ايجابياً للخدمة العامة.

ج - العناية بالحضارة العربية والاسلامية ونشر تراثها والاهتمام بالقيم الاخلاقية.

د - توثيق الروابط مع الجامعات والهيئات العلمية العربية والأجنبية.

٩ ـ العبارة الهدفية للجامعة الاسلامية بغزة[٩]

يمكن اشتقاق الهدف التالي من دليل الجامعة للعام (١٩٨١ ـ ١٩٨٢): «اعداد جيل من الشباب المؤمن بربه وبمعتقداته الاسلامية قادر على المساهمة في بناء المجتمع وتطويره». وتؤكد الجامعة اتجاهها الاسلامي بالعبارة التالية: «وهذه الجامعة تفخر بثوبها الاسلامي الناصع الذي أرادته لها الجماهير الفلسطينية المسلمة الصابرة على أرض المقدسات ومن ورائها أمتنا العربية والإسلامية في كل مكان».

هنا تتبادر للذهن تساؤلات عديدة خاصة بفلسفة التعليم العالي في الأراضي العربية المحتلة، ومن أهم هذه التساؤلات ما يلي:

ما هي مصادر فلسفة التعليم العالي في الأراضي العربية المحتلة؟
من أين تنبع أهداف جامعات الأراضي العربية المحتلة؟

ولا يحتاج الأمر إلى تفكير طويل وبحث عميق للوصول إلى حقيقة أن أهم المصادر هي التجربة الفلسطينية والتحدي الصهيوني الذي يهدد وجودنا، ولهذا لا بد للتعليم العالي من التركيز على قيم التواجد والثبات في الأرض الفلسطينية، والتكاثر فيها وانشاء المؤسسات العلمية والثقافية والدينية وإعمارها. ولا بد كذلك من تأكيد الإلفة والمحبة وحل الخلافات بيننا بالحوار الديمقراطي. كذلك فإن التراث العربي والاسلامي يجب أن يكون في طليعة مصادر أهداف التعليم العالي في الأراضي العربية المحتلة. ولا بد من استلهام التقدم العلمي والتكنولوجي والمعرفي كمصدر هام آخر من مصادر التعليم العالي والتأكيد على قيم الانفتاح الفكري والتحديث والتطور. كما أن من مصادر هذه الأهداف استقصاء حاجات الفرد الفلسطيني والمجتمع الفلسطيني الآنية والمستقبلية حتى يتسنى تلبيتها وتقديم التراث الثقافي والعلمي المناسب لها.

وفي دراسة ميدانية قام بها عدد من أساتذة جامعة النجاح الوطنية وقُدمت إلى ندوة «مشاكل التعليم الجامعي في الوطن المحتل والروح الجامعية» التي عقدت في عمان في الفترة ٦ ـ ٧ نيسان ١٩٨٥[١٠]، تم التوصل إلى ما يلي:

من الضروري لأي فلسفة تربوية تهتدي بها جامعات الوطن المحتل أن تتمثل العناصر التالية (والترتيب لا يدل على الأولويات):

١ ـ التراث العربي الإسلامي للشعب الفلسطيني.
٢ ـ التجربة الفلسطينية الخاصة.
٣ ـ الانفتاح على المعرفة الحديثة والعالم المعاصر.
٤ ـ الطريقة العلمية في البحث.
٥ ـ الوحدة الوطنية بين أبناء الشعب الواحد.
٦ ـ مواجهة التحدي الصهيوني.

٣ ـ تعدد الجامعـات

لا شك أنه سيتبادر إلى أذهاننا موضوع تعدد الجامعات في الوطن المحتل ونسأل أنفسنا ما هي الحكمة من تعدد الجامعات؟ وما هي ايجابياته؟

أن نظرة سريعة لكيفية نشأة الجامعات تبدي أن تعددها غير مخطط له مسبقاً، فقد تطور معظمها من كليات فوق الثانوي ودون الجامعي كانت موزعة في الوطن المحتل وكان الدافع الرئيسي هو توفير التعليم الجامعي على الأقل لأهل المنطقة التي تواجدت فيها تلك الكليات.

أما ايجابيات التعدد فقد ظهرت بعد ممارسات سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي واجراءاتها التعسفية ضد هذه المؤسسات. وفي رأيي المتواضع أن لهذا التعدد ايجابيات وفوائد ذات أبعاد ثلاثة: البعد الاقتصادي والبعد الاجتماعي والبعد الأمني. وسنتناول كلا على حدة بصورة مختصرة.

أ ـ البعد الاقتصادي

ساعد تعدد الجامعات وتوزيعها في مناطق جغرافية ذات كثافة سكانية على التخفيف من الأعباء الاقتصادية الملقاة على كاهل المواطنين والمتمثلة بنفقات تعليم أبنائهم. فوجود جامعة في منطقة جغرافية محددة وأخرى في منطقة جغرافية ثانية ساهم في زيادة الإقبال على التعليم العالي للطلبة في أماكن تواجدهم. وإذا علمنا أن الأحوال الاقتصادية العامة لمواطني الأراضي المحتلة سيئة بصورة عامة ولا قِبل لهم بالنفقات التي تتطلبها الدراسة الجامعية خارج أماكن سكناهم ـ نستطيع تقدير الدور الهام الذي تقوم به الجامعات في هذا المجال، ايجابيات التعدد. ولا شك أن الأقساط

البسيطة المستوفاة من الطلبة وقلة النفقات التعليمية التي ذكرت بالإضافة إلى الدعم المادي الذي تقدمه صناديق الطلبة في الجامعات للطلبة المحتاجين والمتفوقين ـ لهو دعم أصيل لتثبيت الأهل في الأرض والبيت. وهو أحد دعائم فلسفة الجامعات جميعها.

ب ـ البعد الاجتماعي

أدى تعدد الجامعات وتوزعها إلى تطوير نوعي في المستوى الاجتماعي والثقافي في المناطق الريفية بصورة خاصة. ويتضح ذلك مما يلي:

١ ـ ازداد اقبال الفتاة على التعليم الجامعي وخاصة الفتاة الريفية التي كانت الظروف المادية والمجتمع المحافظ سبباً يمنعها من مواصلة دراستها العالية. فوجود الجامعات في مناطق السكن شجع المواطنين على إفساح المجال لبناتهم للالتحاق بها. وأدى تعرف الفتاة بالعلوم والآداب والثقافات المختلفة من خلال دراستها الى رفع مستوى الخدمات الاجتماعية والوعي الثقافي في مجتمعها من خلال الجهود التي تبذلها لخدمة مجتمعها والسعي إلى تطويره. وذلك من خلال:

- مشاركتها في محو الأمية في مجتمعها.
- مساندتها للجمعيات الخيرية والأعمال التطوعية الأخرى والمساهمة فيها فعلياً.
- تحسين المستوى التربوي والعلمي لافراد أسرتها الذين يحتاجون مثل هذه المساعدة.
- العمل على نشر الوعي الوطني بين أفراد أسرتها ومجتمعها وحب الأرض والثبات عليها.

٢ ـ ولا شك أن التحاق الطلبة في الجامعات في أماكن تواجدهم والتفاعل مع زملائهم أكسبهم مهارات وخبرات في أساليب حل مشاكلهم العائلية والمجتمعية الصغيرة. فكان هؤلاء الشباب عوناً لعائلاتهم في تخطي أمور كثيرة بطريقة علمية سليمة.

٣ ـ أثرت روح التفاعل مع المجتمع وأصبح الطلبة عوناً للمزارع في الحرث والحصاد وللمجتمع في النظافة والتآلف وحسن الجوار وذلك

بمشاركتهم الفعالة في الأعمال التطوعية التي تنبثق عن الجامعة أو خارجها.

ج ـ البعد الأمني

تبرز أهمية وايجابيات تعدد الجامعات ـ في ظروف الاحتلال العسكري الإسرائيلي ـ على البعد الأمني من المنطلقات التالية :

١ ـ الجامعات : تلجأ سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي ـ وبصورة متكررة تلفت النظر ـ إلى اغلاق الجامعة لأتفه الأسباب وبدونها في معظم الأحيان، وذلك لتعكير جو العملية الأكاديمية التربوية في الجامعة وممارسة الضغوط على نفسيات الأساتذة والطلبة. في هذه الحالات تقوم إدارة الجامعة المغلقة مع اساتذتها وطلبتها في البحث عن أماكن لالقاء المحاضرات ومختبرات لاجراء التجارب العلمية في جامعة أخرى غير مغلقة. وبالتالي فإن هذا العمل يجهض الأمر العسكري الخاص بالاغلاق ويتم تفريغه من محتواه وأهدافه. والشواهد على ذلك كثيرة لا داعي لسردها الآن.

٢ ـ الأساتذة : يتعرض أساتذة الجامعات في الأراضي العربية المحتلة إلى اجراءات تعسفية ومضايقات عديدة من قبل سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي. ويهدف الاحتلال من وراء ذلك إلى الاخلال بمسيرة التعليم الأكاديمي في الجامعات وإلى تطبيق الخناق على الأساتذة لحملهم على ترك المؤسسات ومغادرة وطنهم. ومن هذه الإجراءات المعتادة الاعتقال والإقامة الجبرية والإبعاد واجبارهم على توقيع اذونات العمل والإقامة في حالة كونهم من غير المواطنين المقيمين، وكذلك مداهمة المنازل وتفتيشها والطلب من الأساتذة التقدم بطلب إلى الحاكم العسكري في منطقته للسماح لهم بالعمل في أماكن غير مكان اقامتهم في الأراضي المحتلة. وفي كثير من الأحيان يرفض الأستاذ هذا الطلب.

فتعدد الجامعات يسمح للاساتذة بالعمل في منطقتهم وعدم تقديم الطلبات المذكورة إلى الحاكم العسكري، كما يسهّل الاستفادة

من الأساتذة في حالة فرض الاقامات الجبرية في مناطقهم. ففي هذه الحالة يستطيع الطلبة التحدث والتشاور ومناقشة أساتذتهم في أماكن اقامتهم الجبرية.

٣ ـ الطلبة : يشكل الطلبة جزءاً هاماً من مواطني الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين الذين يعيشون تحت ظروف الاحتلال القاسية، وهم من أكثر فئات الشعب العربي الفلسطيني تصدياً لسياسات الاحتلال المختلفة، ولهذا السبب فقد أصبح الطالب الهدف الأساسي لحملات القمع والانتقام والضرب والإهانة والاعتقال وحجز حرية حركته من منطقة إلى أخرى. وقد أفاد تعدد الجامعات في هذا المجال بالأمور التالية :

- أصدرت سلطات الاحتلال العسكري أمراً عسكرياً يحذر على الطالب الانتقال من منطقته للدراسة في منطقة أخرى الا بإذن مسبق من الحاكم العسكري. وبذلك يصبح الطالب تحت رحمة الحاكم العسكري الذي يحاول ابتزاز الطالب لصالحه في كثير من الأحيان. فتعدد الجامعات أفرغ هذا الأمر من محتواه.
- عندما يغادر الطالب منطقته إلى منطقة أخرى للدراسة، فالعادة أن يتجمع مثل هؤلاء الطلبة في جماعات للسكن في أماكن واحدة وقريبة وبذلك يصبح الطلبة صيداً ثميناً لسلطات الاحتلال للمداهمة ليلاً والاستيلاء على هوياتهم الشخصية والطلب منهم أن يذهبوا إلى دوائر الأمن لاستلامها وقضاء سحابة ذلك اليوم وما بعده في محاولة الحصول على الهوية. وتكثر هذه المداهمات خلال فترة الامتحانات وما قبلها بقليل. ولا يسمح تعدد الجامعات لمثل هذا الأسلوب أن يجد مكاناً للتنفيذ حيث يقيم الطلبة في منازلهم وأماكن سكناهم الاصلية.
- في حالة فرض الاقامات الجبرية على الطلبة ترسل الجامعات أساتذتها إلى هؤلاء الطلبة لتدريسهم ومناقشتهم في موادهم الدراسية في أماكن اقامتهم. فيعمل تعدد الجامعات على تسهيل هذه المهمة التي تتكاثر يوماً بعد يوم ولا تدع مجالاً لسلطات

الاحتلال العسكري الإسرائيلي أن تتذرع بطلبات السماح للتنقل من منطقة إلى أخرى ومنع الاساتذة من عملهم هذا.

ثالثاً ـ واقع مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين

ان دراسة مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين من حيث البرامج كمّاً ونوعاً، وتفاعلها مع المجتمع وتفاعله معها ـ تبين لنا بوضوح بعض الظواهر والدلائل على عدم استطاعة هذه المؤسسات حالياً القيام بمهامها التي تتطلبها ظروف الاحتلال العسكري. إن أسلوب هذه المؤسسات جامعي تقليدي كما هو في الوطن العربي الا من بعض المواقع والبرامج القليلة التي لا تفي بالغرض والهدف الذي انشئت لأجله هذه المؤسسات. ومن هذه الظواهر والدلائل ما يلي[١٠]:

١ ـ بالرغم من إقامة معظم السكان في الريف وبالرغم من أن معظم العاملين في الضفة الغربية وقطاع غزة يعملون بالزراعة فإنه لا توجد كليات أو برامج أو نشاطات داخل مؤسسات التعليم العالي هدفها إغناء أو دعم هذا النشاط الحيوي، ربما يكون الاستثناء الوحيد هو مركز الدراسات الريفية في جامعة النجاح الوطنية وكلية العلوم الزراعية التي انشئت حديثاً (١٩٨٥) بالرغم من معارضة سلطات الاحتلال. كذلك فإنه لا توجد أية برامج ترتبط بالنشاطات الصناعية أو الاقتصادية الأخرى باستثناء برنامج الفنادق المرتبطة بالسياحة في جامعة بيت لحم. بالإضافة إلى ذلك فإنه لا توجد أية برامج داخل الجامعات هي نفسها برامج انتاجية او ترتبط بعمل انتاجي.

٢ ـ يشكل سكان القرى والمخيمات أغلبية سكان الضفة الغربية وقطاع غزة الا أنه لا توجد برامج أو دوائر أو كليات أو دراسات تتمحور حول النواحي الاجتماعية أو المعيشية أو الخدمات العامة في القرى والمخيمات باستثناء بعض الدراسات المتفرقة والصادر بعضها عن مؤسسات خارج مؤسسات التعليم العالي مثل الملتقى الفكري العربي والجمعيات النسائية ومؤسسات الدراسات العربية بالقدس، وبعضها الآخر صادر عن مراكز داخل الجامعات مثل مركز محو الأمية ومركز الدراسات الاجتماعية في جامعة بيرزيت. الا أن هذه المراكز تحتاج إلى تنسيق فيما بينها وتطوير لاعمالها. أما

بالنسبة للخدمات والظروف المعيشية في القرى والمخيمات فهي لا تشكل محور الدراسة لأية كلية (مثل الهندسة) بالرغم من الحاجة الملحة الكبيرة لذلك.

٣ ـ تتوفر أشعة الشمس معظم أيام السنة في الضفة الغربية وقطاع غزة الا أنه لا يوجد أي قسم في أي كلية له علاقة بالطاقة الشمسية.

٤ ـ تمارس سلطات الاحتلال، وبصورة مستمرة حوادث خرق فاضح لحقوق الانسان وخرق لقوانين محلية ودولية بالإضافة إلى اصدار القوانين والأوامر العسكرية لتثبيت قبضتها الحديدية على المواطنين في الأراضي المحتلة. فبالرغم من ذلك لا توجد برامج ولا دراسات داخل الجامعات لها علاقة بحقوق الإنسان والقوانين وجمعها وترتيبها ونشر ما يتعلق بالقوانين العسكرية والتعليق عليها وعرض الظروف التي يتعرض لها المعتقلون والموقوفون.

٥ ـ يتعرض سكان المنطقة كلها ومنهم سكان الضفة الغربية وقطاع غزة إلى غزو ثقافي اعلامي مكثف من الاستعمار الصهيوني. ويحاول هذا الغزو أن يسرق منا بالتدريج وبطريقة ذكية هويتنا وكياننا، وطمس خبراتنا وتشويه حضارتنا وتراثنا وزرع قيم واتجاهات تلوث مفاهيمنا ورؤانا وتزعزع ثقتنا.وهو يخدم أيديولوجيته ومصالحه الاقتصادية والسياسية. بالرغم من ذلك لا توجد لدى مؤسسات التعليم العالي دائرة واحدة أو برنامج واحد يهتم بالمعارف المتعلقة بوسائل الاتصال والاعلام والصحافة أو بدور اللغة في عملية الهيمنة الثقافية والحضارية والاعلامية، وبدورها المقابل في عملية التنمية (يوجد تخصص فرعي في الصحافة في جامعة النجاح الوطنية، لكنه على مستوى ضعيف لا يستطيع القيام بهذه المسؤولية). كما أنه لا توجد في المؤسسات دائرة فنون واحدة تعكس واقعنا وتجاربنا وتراثنا وخبراتنا بشعوب أخرى وبالعكس حيث تغني تلك العلاقة المتبادلة فهمنا ومقدرتنا على العمل والتغيير الا كلية الفنون الجميلة في جامعة النجاح الوطنية التي انشئت عام ١٩٨٥ رغم معارضة سلطات الاحتلال لانشاء مثل هذه الكليات. إن معظم النشاطات الناجحة في هذا المضمار حالياً موجودة خارج المناهج الرئيسية أو خارج المؤسسات التعليمية.

٦ ـ ليس فقط كل ما يتعلق بالانتاج المادي (الزراعي أو الصناعي) غائباً كمحور أساسي عن مؤسسات التعليم العالي، بل أيضاً معظم ما يتعلق بالإنسان وعلاقاته الاجتماعية مثل نمو الأطفال وتربيتهم والعناية بهم، وصفاتٍ مثل تماسك العائلة وتغذيتها جسدياً وروحياً وعاطفياً واختفاء روح التآلف والمودة بين أعضائها، ومثل التمتع بروح العطاء والتطوع والتعاون والتضامن والتضحية وتحمل المسؤولية والمصاعب والمهام اليومية. فبالرغم من أن مثل هذه الصفات أساسية وهامة جداً بالنسبة لقدرة الشعب العربي الفلسطيني على البقاء والاستمرار مع عدم فقدانه لأبعاده الانسانية، وبالرغم من أن الأطفال لدينا يشكلون الثروة الأساسية في مواجهة المستقبل بجميع متطلباته وتحدياته ـ الا أن هذه الأمور تكاد تكون غائبة كلياً عن جامعاتنا. إن إهمال مثل هذه الأمور في المجتمعات الأجنبية قد أدّى إلى كثير من المشاكل الاجتماعية مثل الإساءة الجنسية للأطفال وتعاطي المخدرات والمسكرات والتفكك العائلي، . . وهذه مشاكل يجب الوقوف أمامها والتغلب عليها قبل بدئها واستفحالها في المجتمع.

٧ ـ بالرغم من دور البعد الديني في المنطقة تاريخياً وتفاعله مع الأبعاد السياسية الحضارية التربوية والاقتصادية والعلمية ليس لمؤسسات التعليم العالي دور بارز في البحث في مثل هذا التفاعل. هذا إذا استثنينا بعض كليات وأقسام تركز على البعد الديني فقط. الا اننا بحاجة إلى أبعد من ذلك، فنحن نحتاج إلى التركيز على البعد التاريخي والبعد الاجتماعي للدين إلى جانب البعد الروحي والفقهي والشرعي. . نحتاج إلى ربط البعد الديني بالأبعاد الأخرى لا عزله عنها والبحث عنه بمعزل عنها. . نحتاج إلى اجتهادات تفسر وتدرس الظروف المحسوسة الحالية للناس والواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي على ضوء البعد الديني ودوره الممكن في تغيير تلك الظروف وذلك الواقع. إن الدين ليس دعوة فقط لكسب الآخرة وإنما أيضاً دعوة وعمل لجعل الحياة على هذه الأرض عادلة وجميلة، وهو المدافع عن حقوق الناس والناقد لكل ما يمس تلك الحقوق. إن المفاهيم والممارسات والنظريات التربوية التي نمت في المجتمعات الصناعية الغربية والشرقية فصلت البعد الروحي عن الأبعاد الأخرى وصورت الدين وكأنه لا يستطيع أن يلعب سوى دور واحد فقط هو

دور المعيق لكل تنمية وتطور وتقدم وتحرر. وهذا ما قبله معظم المتعلمين في مجتمعات العالم الثالث لمدة من الزمن. إن ما يجري حالياً في معظم المجتمعات الاسلامية وبعض مجتمعات أمريكا اللاتينية وبعض المجتمعات البوذية من محاولة اعادة التأكيد على أهمية البعد الروحي وعلى الدور الذي يمكن أن يلعبه البعد الديني في عملية التحرر والتطور وإعادة الأبعاد الإنسانية إلى المجتمعات البشرية والعلاقات بين الناس ـ لا شك سيساهم في اعادة التوازن الصحي والمطلوب لما نسميه تربية وتنمية.

رابعاً ـ واقع التعليم العالي في فلسطين المحتلة ١٩٤٨

قُدّم في «ندوة مشاكل التعليم الجامعي في الوطن المحتل والروح الجامعية» التي عقدت في عمان بتاريخ ٦ ـ ٧ نيسان ١٩٨٥ تقرير عن أوضاع الطلبة الجامعيين العرب في فلسطين المحتلة عام ١٩٤٨، وهو مستخلص من دراسة أعدها السيد عمر محاميد ونشرت في مجلة البيادر في الوطن المحتل، ومن مقال نشرته جريدة معاريف الإسرائيلية حول الموضوع ذاته. وفيما يلي نص التقرير الذي يبين بوضوح الصعوبات والمعوقات التي يواجهها ابناؤنا في فلسطين المحتلة ١٩٤٨ في عملية الدخول إلى الجامعات وتحصيلهم الجامعي، وكذلك المعاملة السيئة التي يعاملون بها من قبل الإسرائيليين في تلك الجامعات وانعدام فرص العمل بعد التخرج الا للذين ينهجون في تعليمهم إلى المهن الحرة مثل الطب والصيدلة والهندسة وغيرها على قلتها، وإن وجدت.

«عندما تشرد أبناء الشعب الفلسطيني بعد قيام دولة الكيان الصهيوني وبعد حملات التشتيت بقيت الجماهير الفلسطينية في وطنها دون أية مؤسسة تعليمية منظمة تحافظ على مستوى التعليم الذي كان قائماً قبل قيام اسرائيل، أو القيام بتثبيت الأجيال الصاعدة من أبناء الشعب الفلسطيني. وعملت الصهيونية بتخطيط لتحويل العرب الى (حطابين وسقاة ماء)، وهذه العبارة الأخيرة ليست من عند الطالب عمر محاميد، بل هي مقولة مشهورة لمستشار رئيس الوزراء في الشؤون العربية الذي صرح في الستينات: لو لم يكن هناك طلاب من العرب فربما كان أفضل ولو بقوا حطابين وسقاة ماء، والمحتمل أن يكون حكمهم أسهل» وهذه المقولة نشرتها صحيفة هآرتس بتاريخ ١٩٦١/٤/٤.

وتمضي الدراسة مستعرضة أوضاع التعليم في تلك الأثناء. فتلاحظ أن المدارس آنذاك كانت قليلة، حيث تركز معظمها في المدن الكبيرة، يافا، حيفا، عكا. أما التعليم الثانوي فلم يُنشر في القرى العربية، كما اقتصر التعليم الأكاديمي على أبناء العائلات الميسورة الذين كانوا يسافرون للخارج لاكمال تحصيلهم العلمي، كما تمكن بعض أبناء تلك العائلات من الوصول إلى الجامعات في اسرائيل وخصوصاً إلى جامعة القدس ومعهد التخنيون العالي في حيفا.

ثم تأسست جامعات بارايلان وتل أبيب وبئر السبع وحيفا، الأمر الذي خلق الظروف الموضوعية لانتساب عدد كبير من الطلاب العرب إلى الجامعات المختلفة. كذلك ازداد عدد المدارس الثانوية في القرى العربية بفضل نضال الجماهير الفلسطينية فارتفع عدد تلاميذ ما فوق الابتدائي بصورة كبيرة، فمن ٣١١٥ تلميذاً عام ١٩٦٥ وصل العدد إلى ٢٠,٠٠٠ تلميذ عام ١٩٧٨ وارتفع عدد طلاب الصف الثاني عشر من ٢٥٨ تلميذاً عام ١٩٦٧ إلى ٣٨٥ عام ١٩٧٨.

كما أن ارتفاع نسبة الطلاب الذين حصلوا على شهادة البجروت أدّى إلى ازدياد نسبة الطلاب العرب المنتسبين إلى الجامعات الإسرائيلية. ففي عام ١٩٦٦ تعلم ٢٦٨ طالباً جامعياً عربياً في الجامعات الإسرائيلية. ووصل عدد الطلاب العرب عام ١٩٧٨ إلى ٢٠٠٠ طالب، بالإضافة إلى ٣٠٠ طالب عربي انتسبوا إلى معاهد ما فوق الثانوية ودار المعلمين، ومئات من الطلاب الجامعيين الذين سافروا إلى الخارج لإكمال تحصيلهم الجامعي في جامعات أوروبا الشرقية والغربية.

تبعاً لهذا ازدادت نسبة الأكاديميين العرب ذوي الشهادات الجامعية والمهنية، فحتى عام ١٩٧٨ حصل حوالي ٢٠٠٠ طالب عربي على شهادات جامعية من اسرائيل وخارجها.

وتنقل الدراسة عن الدكتور أميل توما قوله في تفسير ظاهرة ازدياد الإقبال على التعليم عند العرب: «فلم يكن من الممكن أن تخرج مسألة التعليم العربي عن اطار سياسة الاضطهاد القومي والتفرقة العنصرية.. وفعلاً فقد أصبح إقبال الطلاب العرب في اسرائيل على الجامعات ناتجاً عن رد فعل لسياسة التجهيل التي تبثها السلطات الإسرائيلية تجاه الجماهير العربية الفلسطينية في اسرائيل من جهة، وعن رغبة الكثير من الشباب العرب الذين يعانون، كجزء حيوي من شعبهم،

من سياسة التضييق المادي في الحصول على مركز اجتماعي وقاعدة اقتصادية يرتكزون عليها في مسار حياتهم.

يتبين لنا أن معظم الطلاب الثانويين العرب يفضلون التوجه إلى الكليات العملية كالطب والهندسة والصيدلة، وكذلك كلية الحقوق آملين العمل بعد التخرج في مهن حرة تمكنهم من الوصول إلى موقع في المجتمع، وتحررهم في الوقت نفسه من الارتباط بالمؤسسات الحكومية. وبالمقابل فإن خريجي الكليات والمعاهد الأدبية كاللغات، والشئون الاجتماعية والتاريخ والجغرافية يحد من امكانياتهم للحصول على عمل ويستمر ارتباطهم بالمؤسسات الحكومية الإسرائيلية.

وتتحدث الدراسة عن العقبات التي تقف حجر عثرة في سبيل الطلاب الجامعيين العرب في الجامعات الإسرائيلية، فكثير من هؤلاء الطلاب لا يتقنون اللغة العبرية أو اللغة الانجليزية، وبالتالي فهم يجدون صعوبة في فهم المحاضرات وقراءة الكتب والمراجع. كما أن قضية الانسجام في الحياة العامة للجامعات الإسرائيلية قضية لها ظواهرها، عدا عن المعاملة التي يشوبها نوع من الارتباك والتخوف من ادارة الجامعات تجاه الطلاب العرب، وبالإضافة إلى طريقة التعليم ومناهج الدراسة في المدارس العربية الثانوية. كما أن كثيراً من المدارس الثانوية في الوسط العربي ينقصها المقومات الأساسية، كالأبنية والمختبرات والمكتبات ووسائل الايضاح والكتب الدراسية في اللغة العربية.

ان مشكلة العمل بعد التخرج تعتبر احدى المشاكل الرئيسية للاكاديميين العرب، فالتوظف في المرافق الاقتصادية مسدود أمامهم، أما الوسط العربي فلم يتطور إلى درجة تمكنه من استيعاب آلاف الاكاديميين العرب الذين يبحثون عن عمل، كما أن المستوى الصناعي في الوسط العربي ما يزال يعاني من نواقص كثيرة، والقطاع اليهودي بامكاناته الكبيرة الاقتصادية والصناعية مغلق أمامهم. وهكذا تضيع الجهود والأموال التي بذلها هؤلاء الأكاديميون العرب وأهلوهم، وذلك بحجج وذرائع غالباً ما تكون مبنية على قاعدة التمييز العنصري التي يتعرض لها الطلاب العرب والجماهير العربية بشكل عام.

لقد نشط الطلاب الجامعيون العرب في الجامعات الإسرائيلية على

الصعيدين السياسي والاجتماعي، ومع مرور الزمن أصبحوا قوة كبيرة فعالة. وبعد عام ١٩٦٧ واصطدامهم بالمنظمات اليهودية المتطرفة وبعض الحركات المتعصبة في الجامعات، دفعهم ذلك إلى توحيد صفوفهم في لجان طلابية تدافع عن حقوقهم، فتأسست لجنة الطلاب العرب في جامعة تل أبيب عام ١٩٦٨، وتأسست لجنة أخرى في معهد التخنيون ١٩٧٣، وكذلك في جامعتي بار ايلان وبئر السبع عام ١٩٧٥.

ومن أعمال هذه اللجان العربية إسهامها في نضالات الجماهير العربية الفلسطينية من أجل حقها في المساواة التامة في الحقوق القومية والدينية، كما تسهم لجنة الطلاب العرب في القدس في النضال العام لايجاد حل عادل ودائم لقضية النزاع في الشرق الأوسط ولإحقاق حقوق الشعب العربي الفلسطيني العادلة والمشروعة وعلى رأسها حقه في تقرير المصير.

كذلك تسعى اللجنة إلى ترسيخ وحدة الصف الطلابية والوحدة المصيرية بين جماهير الشعب في القرية والمدينة العربية، كما تسعى إلى توفير الظروف الملائمة للطلاب من ناحية السكن والعمل والمتطلبات الدراسية والعلمية.

وتعمل اللجان الطلابية جهدها في محاولة زيادة عدد الطلاب العرب في الجامعة وفي ايجاد مصادر الدعم المادي لتمويل دراستهم وتطالب بزيادة الدعم المالي من المصادر الرسمية.

تقرير عن الجامعة العبرية بقلم أرييه بندر في ملحق صحيفة معاريف الاسبوعي بتاريخ ١٩٨٤/١/٢٠.

ان في الجامعة العبرية نقابة للطلبة اليهود، ليس للطلبة العرب الحق في الانتماء اليها، الأمر الذي حدا بهم أن يشكلوا لجنة لعلّها تطالب بحقوقهم، لكن هذه اللجنة غالباً ما تقف عاجزة أمام الواقع الذي لا يمنحهم الا حق الغرباء المؤيدين لمنظمة التحرير الفلسطينية.

ان حقيقة سيطرة اليمين على نقابة الطلبة اليهود طيلة عقد من الزمن، وسيطرة الوطنيين المتعصبين، الممثلين بالحركة الوطنية التقدمية التي تنتمي إلى حركة أبناء البلد، على اللجنة العربية ـ قد زادت من حدة التوتر بين الطرفين، لأن كليهما معنيٌّ بتصعيد التوتر وبأعمال العنف. فالطلبة اليهود يريدون طرد مؤيد

منظمة التحرير الفلسطينية والحزب الشيوعي من الجامعة، والطلبة العرب معنيون بإثارة القضية الفلسطينية باستمرار.

لقد وصل الحال مع مر الزمن إلى حد أعمال العنف الخطيرة، وتحطيم الرؤوس، وطعنات السكاكين، واستخدام السلاسل الحديدية والقضبان الحديدية، والاعتقالات الوقائية والشعارات الهدامة.

إن طالب التوجيهي العربي الذي يصل إلى الجامعة يجد نفسه في بيئة غريبة عليه، وفي مجتمع لم يعرفه من قبل، وأمام عقلية يصعب عليه التأقلم معها.

ويثير نبيل صالح سكرتير اللجنة مشكلة أخرى يعاني منها الطلبة العرب فيقول: عندما يدخل الطلبة العرب للدراسة في صف واحد مع الطلبة اليهود فإن الطالب العربي يواجه صعوبة أكثر ويبذل جهوداً أكبر ليفهم المادة، وعندها يبدأ يشعر بانه الوحيد الذي يعاني من نقص في الفهم، وهنا يبدأ يشعر بالضغط ، ونحن نقوم بمساعدة اللجنة لمساعدة الطالب الذي يواجه مثل هذه المصاعب.

ويحكي الطالب داود عمار عن ظاهرة التمييز العنصري وصعود أعضاء من شرطة حرس الحدود إلى الباصات التي يركبها الطلبة العرب وتفتيشهم واذلالهم بشتى الطرق.

وتأتي بعد ذلك مشكلة البحث عن سكن أو عمل في وسط السكان اليهود الذين لا يتحمسون إلى استيعاب الطلبة ويطردونهم من مساكنهم باستمرار.

ويتحدث طالب القانون أحمد نزال بغضب شديد عن ظواهر التمييز فيقول: ان العديد من الطلبة اليهود يدّعون بان لجنة الطلبة العرب ما هي الا غطاء للنشاطات السياسية للحزب الشيوعي الإسرائيلي في الحرم الجامعي، ولكن في الواقع نحن نقابة مهنية، الا أننا نعيش في واقع معين لا يمكن اخفاؤه، فلكل نشاطاتنا ألوان وخلفيات سياسية لا يمكن تطبيقها بمعزل عن السياسة. ويبدو أن جميع مشاكلنا ناجمة عن الوضع السائد في الشرق الأوسط، وطالما استمر هذا الوضع فإنه لا يمكن فصل مشاكلنا عن الجانب السياسي.

وأخيراً يضيف أحد الطلبة بأنهم ليسوا موجودين فقط من أجل الكفاح وإنه ينادي بالتعايش مع اليهود فيقول : أنا شخصياً أريد أن أسكن في شقة واحدة مع

يهودي وأن نأكل ونشرب ونسهر سوية في نادي الطلبة مثلاً، ولكنا عندما نحاول ذلك فإننا نقابل بمضايقات ومعاملات إهانة وإذلال من قبل الحراس على مدخل النادي أو من قبل العناصر اليمينية داخل النادي.

وكل هذه الأمثلة، التي ذكرناها تأتي ضمن «سياسة الاحتلال والعدوان التي تنتهجها حكومة اسرائيل».

خامساً ـ أوضاع التعليم قبل الجامعي في الضفة الغربية المحتلة

لاستكمال الصورة التعليمية في الأراضي العربية المحتلة لا بد من معرفة واقع التعليم قبل الجامعي، لما له من أثر بالغ على المرحلة الجامعية من حيث نوع الطلبة الذين سيلتحقون بالتعليم العالي ونوع المواد العلمية والتغييرات التي حصلت عليها من قبل سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي، وكذلك مستوى الأساتذة وتأهيلهم وتدريبهم. لا شك أن هناك مشاكل ومعوقات يواجهها التعليم قبل الجامعي في الأراضي العربية المحتلة ولكننا سنتناول في عرضنا ما يلي:

- المناهج
- الكتب المدرسية
- تأهيل المعلمين

أ ـ المناهج

تدخلت سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي في شؤون التربية والتعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين بشكل مباشر، فأقدمت على الغاء كتاب «القضية الفلسطينية» المقرر لطلبة الصف الثالث الثانوي ضمن مبحث الاجتماعيات، كما أقدمت أيضاً على حذف صفحات وموضوعات كاملة من كتب النقد والبلاغة والنصوص والمطالعة بالإضافة إلى حذف آيات من القرآن الكريم تتعرض للجهاد والتحرير والفتوحات الإسلامية وطرد الغزاة، وفرضت بالمقابل كتاب «مدنيات اسرائيل» وهو كتاب محشو بالمغالطات التاريخية والأفكار الصهيونية وتاريخ الحركة الصهيونية وتمجيد قادتها والتذكير بأن الكيان الإسرائيلي هو البديل عن فلسطين بالإضافة إلى المؤسسات الحزبية وانتخابات الكنيست. والغاية من ذلك كله اجراء عملية

غسيل دماغ للطالب العربي والتنكر بالمقابل لتاريخ العرب والاسلام على أرض فلسطين وبقية أجزاء العالمين العربي والإسلامي. كما استبدلت سلطات الاحتلال الإسرائيلي كلمة فلسطين باسرائيل في كتب الجغرافيا والتاريخ والمدنيات، وعلى الخرائط التاريخية والسياسية،معتبرة فلسطين اسماً عابراً في التاريخ[١١].

وقد نشرت دائرة التربية والتعليم الأردنية كتاباً تحت عنوان «الأوضاع التعليمية في الضفة الغربية والتطورات التي حدثت فيها خلال السنوات الثماني عشرة الماضية»، وفيه تطرق الباحثون باسهاب إلى تحريف المناهج وتشويهها وحذفها والغائها. وقد تضمن هذا الكتاب مختارات من نماذج الحذف والتشويه والتحريف التي طالتها يد الإدارة الإسرائيلية المسؤولة عن التربية والتعليم في الضفة الغربية المحتلة ممثلةً بدائرة ضابط التربية والتعليم والتي تركزت في غالبيتها في كتب العلوم الإنسانية، الجغرافيا والتاريخ والتربية الإسلامية واللغة العربية كما وردت في الكتاب المذكور.

ونظرة سريعة إلى هذه النماذج تبدي حجم هذا التخريب والتشويه بالإضافة إلى نوعيته، مما يرتّب على الغيورين على العملية التربوية والمصلحة الوطنية ايجاد بدائل لتعويض هذا النقص والمغالطات.

ب ـ الكتب المدرسية

منعت سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي في اللحظة الأولى للاحتلال تداول (٧٨) كتاباً من أصل (١٢١) كتاباً مقرراً على طلبة الضفة الغربية، كما قامت فيما بعد بتغيير المواد التعليمية وتشويه الحقائق والنصوص التاريخية والعقائدية وحذف وتزوير مئات النصوص الواردة في كتب الاجتماعيات التي طالتها يد التحريف والتشويه والتزوير والبالغة (١٨) كتاباً شملت صفوف المراحل الدراسية الثلاث كافة بالإضافة إلى (٢٢) كتاباً باللغة العربية و(١٤) كتاباً خاصاً بالتربية الدينية[١١].

ومن جهة أخرى بلغ عدد الكتب المساعدة التي منعت سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي تداولها في الضفة الغربية منذ احتلال

حزيران عام ١٩٦٧ (٤) آلاف كتاب. فيها الكثير من المراجع والمصادر التي يمكن الاستفادة منها بشكل جيد من قبل الطلبة، سيما في المرحلتين الإعدادية والثانوية، بالإضافة إلى مجموعات من الكتب الصالحة كمراجع للدراسات الجامعية العليا. ومن بين هذه المؤلفات الممنوعة: فيصل ومعركة الكرامة العربية، الوطن العربي سكانه وموارده، الاتجاه الإنساني في الشعر العربي المعاصر، أدب المقاومة، الاسلام والفلسفات القديمة، التسوية من خلال مؤتمر جنيف وقرار رقم ٢٤٢، الحلول المستوردة وكيف جنت على أمتنا، تعلم الفلسطينيين: الواقع والمشكلات، يهود العالم والصهيونية واسرائيل، جغرافية العالم الاسلامي، محاضرات في الثقافة الاسلامية، جغرافية العالم العربي، جغرافية الوطن العربي.

ويتضح من ذلك أن كثيراً مما يتعلق بالوطن العربي والعالم الاسلامي وفلسطين من حيث التراث والثقافة والجغرافيا والتاريخ ممنوع من التداول والحصول عليه يعتبر تهمة أمنية يتعرض الإنسان على أثرها للاعتقال والمحاكمة وغيرها من الاجراءات الإسرائيلية التعسفية.

ج - تأهيل المعلمين

أهملت سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي - عن قصد وهدف مدروس لا يخفى على أحد - عقد الدورات العلمية والتدريبية للمعلمين ولم تقم بأي شيء يساعد على تأهيل المعلمين ورفع مستواهم.

ان المعلمين في الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين بحاجة ماسة إلى بعثات ودورات وتدريب وبخاصة في السنوات الأخيرة التي شهدت متغيرات وتطورات كثيرة وسريعة في المناهج العلمية، وبعد أن أصبحت الرياضيات المعاصرة موضوعاً مدرسياً هي والحاسوب.

ان اقامة الدورات أمر حيوي للجهاز التعليمي في الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين، وتحتاج اقامة الدورات إلى تمويل مادي للانفاق على هذه الدورات والمحاضرين والكتب والأجهزة والنشرات وأجور النقل والمأوى والطعام للمشتركين فيها. ونظراً لعدم توفر مصادر التمويل فلم تصاحب المتغيرات في المناهج دورات للمعلمين. ومن هنا كان الانخفاض

الحاد في نتائج هذه الموضوعات والنقص الشديد في اعداد الطلاب الذين يلتحقون بالأقسام العلمية.

ان عدم ارسال المعلمين في بعثات دراسية وانعدام تنظيم دورات تدريبية لهم يؤديان إلى نقص في كفاءة المعلم وبالتالي إلى نقص في نتائجه أي انخفاض في تحصيل الطلاب العلمي، وفتور في اقبال الطالب على المدرسة والتعليم، وهذا ما يحصل بالنسبة لحوالي (٨٤٠٠) معلم ومعلمة في مدارس الضفة الغربية المحتلة الذين حرموا من البعثات والدورات[١١].

ومن هنا تتبادر الى الذهن الأسئلة التالية:

هل يُترك ابناؤنا في التعليم قبل الجامعي على هذا الوضع الذي يتدنى مع مرور الزمن؟
هل يترك اخواننا المعلمون والمعلمات بدون انعاش علمي ومهني لمساعدتهم في عملهم ولفائدة الطلبة؟
هل هناك بديل عن عقد الدورات التأهيلية والتدريبية؟
وإذا كان يوجد فما هو هذا البديل؟

سادسا - المعوقات الخارجية

يقول يهودا ليطاني أحد معلقي صحيفة هآرتس الإسرائيلية حول ممارسات اسرائيل ازاء التعليم الجامعي في الأراضي العربية المحتلة: «إن اسرائيل بسماحها فتح الجامعات إنما ارادت من ذلك ايجاد مخرج ينفس من خلاله الشباب الفلسطينيون عن كبتهم وغضبهم بدلاً من التعبير عنه بوساطة القنابل والحجارة التي تلقى في مراكز المدن والقرى[١١]».

كانت نتيجة ذلك عكس ما تتمناه سلطات الاحتلال الإسرائيلي حيث أصبحت الجامعات مراكز اشعاع حضاري ينهل منها ابناؤنا وبناتنا ليضيئوا معاً وجه هذا المجتمع العريق في حضارته وأصالته، الكبير في تطلعاته وآماله. إنها مراكز تلتقي فيها النخبة المثقفة من أبنائنا لتتفاعل من أجل خلق مجتمع ينظر إلى مستقبل طموح ولتدريب شبابنا على أصول تناوُل مشاكلهم وحلها بالطرق العلمية الصحيحة وبالأسلوب الديمقراطي السليم.

وساء ذلك سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي فبدأت في اصدار الأوامر العسكرية لاجهاض مؤسسات التعليم العالي وفرض الإقامات الجبرية والإقدام على اعتقال الشباب الجامعي واغلاق الجامعات وغيرها من الأمور التعسفية والإجراءات اللاإنسانية والتي سنوضحها باختصار فيما يلي :

١ ـ الأمر العسكري «٨٥٤»

صدر الأمر العسكري ٨٥٤ في ٦ تموز ١٩٨٠ كتعديل لقانون التربية الأردني رقم ١٦. وهذا أسلوب تتبعه السلطات الإسرائيلية في العادة للتشريع وسن القوانين في الضفة الغربية المحتلة. ومن المعروف أن القانون الدولي يمنع الدولة المحتلة من ممارسة صلاحيات تشريعية أو اجراء تعديل على القوانين المعمول بها في المناطق التي تحتلها الا فيما يتعلق بسلامة جنودها أو للتوفيق بين القوانين المحلية والقانون الدولي العام.

بدأ الأمر العسكري ٨٥٤ بتعديل القانون المذكور بحيث جعل الجامعات مشمولة به على اعتبار أنها مؤسسات تعليمية تنطبق عليها كافة بنوده. وادخل الأمر العسكري ٨٥٤ تعديلات عديدة على القانون شملت الطلبة والأساتذة واجازة التعليم وغيرها.

ما هي أبعاد هذا الأمر العسكري على مؤسسات التعليم العالي؟

أ ـ تحويل الجامعات إلى مدارس يشرف عليها ضابط التربية والتعليم الإسرائيلي وبنفس الوقت يخوله اصدار تعليمات يحق له بموجبها أن يحدّ من تعيين أساتذة ومدرسين في الجامعات. وهذا يعني أن هذا الضابط يملك صلاحية الإشراف على التوظيف بدلاً من ادارات الجامعات. وبذلك فإن التوظيف والتوسع في الإنشاءات الجامعية وكلياتها يبقى بيد ضابط التربية.

ب ـ اعطاء الصلاحية لضابط التربية الإسرائيلي بقبول أو رفض أو تعديل المناهج الدراسية المطبقة في الجامعات لتتمشى مع السياسة التي ترسمها سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي، وهذا يعني توجيهاً اكاديمياً وتربوياً وسلب حرية الجامعات في التعليم والدراسة والبحث.

ج - يفرض قانون التربية الأردني رقم ١٦ التعليم الإلزامي على الطلبة للسنوات التسع الأولى، كما يمنع طرد أي طالب أو اعفاءه من الدراسة قبل بلوغه سن السادسة عشرة الا لاسباب طبية. أما الإدارة المذكورة فهي تلغي هذا النظام بالنسبة للتعليم الإلزامي وتجعل الدراسة في مختلف المدارس والجامعات امتيازاً منوطاً بموافقة الحاكم العسكري الذي خولت له السلطة المحتلة صلاحية منح الامتيازات لكل طالب على حدة استناداً إلى اعتبارات سياسية.

د - جاء التعديل كشرك تنصبه سلطات الاحتلال العسكري الإسرائيلي للجامعات متى شاءت، فالجامعات حسبما ورد في الأمر العسكري تحمل ترخيصاً مؤقتاً يجدَّد سنوياً. حتى إذا ما ارتأت هذه السلطات اغلاق احدى الجامعات تسارع إلى ذلك دون رقيب أو حسيب، الأمر الذي يكشف أن سلطات الاحتلال الإسرائيلي كانت تخطط منذ أمد لإيقاع الجامعات في المناطق المحتلة بهذا الشرك. من هنا فإن وجود الجامعات مرهون بالحصول على ترخيص جديد من سلطات الاحتلال سنة بعد سنة. ولا تستطيع أية مؤسسة تعليمية جامعية أن تعمل بموجب رخصة مؤقتة يعاد النظر فيها في كل سنة، وخاصة ان السلطة التي تمنح الرخصة ليست سلطة محايدة ولا مهنية ولا تصدر قراراتها الإدارة وفقاً لاعتبارات اكاديمية محددة بل على العكس فإن لهجة الأمر العسكري ٨٥٤ تشير إلى اعتبارات أخرى غير أكاديمية وغير مهنية هي التي تؤخذ بعين الإعتبار عند اصدار رخص الجامعات وتجديدها سنوياً مما يعرّض وجودها للخطر باستمرار.

هـ - ان تعديل نظام اجازات التعليم، وذلك بعدم منح أية رخصة لممارسة مهنة التعليم لمن أدين بارتكاب مخالفات ضد التشريعات الأمنية أو لمن اعتقل اعتقالاً إدارياً - يحول دون انتساب عدد كبير من السكان لمهنة التعليم. وان أثر هذا النظام المعدل يتضح أكثر عندما نذكر أن «التشريعات الأمنية» تشمل نطاقاً واسعاً من النشاطات بما في ذلك : حيازة المنشورات وتوزيعها والاشتراك في المظاهرات وكتابة الشعارات على الجدران والاستماع إلى خطابات سياسية. ويندر أن يتمكن أي

شخص في هذا المجتمع من الإفلات من أي عمل تعتبرة السلطة مخالفة أمنية. وحتى لو تمكن فرد أن يتجنب عملاً تعتبره السلطة مخالفة أمنية فإنه يمكن للسلطة أن تحرمه مهنة التعليم دون ذنب اقترفه بالاستناد إلى الأوامر العسكرية التي تبيح لأي جندي اسرائيلي حق توقيف أي مواطن في الأراضي المحتلة واعتقاله ادارياً دون توجيه أي تهمة أو تقديمه للمحاكمة، وأن أي شخص يعتقل بهذه الطريقة يعتبر أنه قد اعتقل إدارياً وبالتالي ينطبق عليه النظام المعدل تلقائياً بالنسبة لحصوله على رخصة لممارسة التعليم أو فقدانه رخصة قد منحت له.

و - إن الأوامر العسكرية المذكورة تؤثر على وضع كل طالب وعامل في مؤسسات التعليم المختلفة حين تجعل صفته الأكاديمية هذه رهناً بموافقة الحاكم العسكري منحه إذناً شخصياً خطياً يخوله دخول الضفة الغربية أو البقاء فيها كطالب أو كعامل. وبديهي أن هذا يؤثر بشكل رئيسي على المحاضرين الأجانب في جامعات الأرض المحتلة، وأن الامتناع عن منحهم تصاريح يعتبر بحد ذاته سبباً مباشراً لعرقلة سير الدراسة في الجامعة وشل حركتها. وبموجب الأوامر الجديدة فقد أصبح هذا الوضع ينطبق أيضاً على المحاضرين من مواطني الأراضي المحتلة وطلبتها. وإذا ما بدأت السلطات الإسرائيلية بتطبيق هذه الأوامر فإن سلطة الحاكم العسكري تصبح شاملة على مؤسسات التعليم المختلفة ويستطيع الحكام العسكريون بموجبها أن يعاقبوا أي محاضر أو طالب أو مؤسسة تعليمية أو منطقة بكاملها بحجب هذه الأذون عنهم وحرمانهم من صبغتهم الأكاديمية[١٢].

٢ - الإغـــــلاق

تأتي إجراءات اغلاق مؤسسات التعليم العالي وفقاً لسياسة العقاب الجماعي التي تنتهجها سلطات الاحتلال الإسرائيلي ضد المواطنين في الأراضي العربية المحتلة، وذلك لإرضاء المستوطنين المتطرفين الإسرائيليين واجهاض العملية الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي. ولا تتبع سلطات الاحتلال الإسرائيلي أسلوباً واحداً في هذا المجال فهي تعتمد على أساليب عديدة منها:

أ ـ الإغلاق الطويل وبأمر من قائد المنطقة الوسطى، فقد أُغلقت الجامعات عشرات المرات بهذا الأسلوب. ويأتي الإغلاق بدون مبرر منطقي وفي أوقات حرجة ليكون له تأثير موجع على الطلبة والأساتذة، وغالباً ما يكون قبل انتهاء الفصل الدراسي بأيام معدودة. ويكون لهذا الإجراء صدى دولي سلبي على سلطات الاحتلال فترتفع أصوات المنددين والمعارضين له من جميع أنحاء العالم ولكن بدون جدوى. وقد عمدت الجامعات إلى عملية التعويض خلال الإغلاق باعطاء المحاضرات في أماكن مختلفة وعديدة في المدينة وخارجها واستعمال مختبرات الجامعات الأخرى.

ب ـ الإغلاق القصير الذي لا يتعدى الاسبوع أو الاسبوعين وبالتدريج، كما حدث مؤخراً مع جامعة بيت لحم. ويكون الصدى الدولي لهذا الإغلاق أقل بكثير من الأول، وتأثيره على الطلبة والأساتذة أقل من الأول.

ج ـ وضع الحواجز في الشوارع المؤدية للجامعة ومنع الطلبة والأساتذة والعاملين في الجامعة من دخولها. وهذا أكثر خطورة من الأول والثاني فهو يربك العملية الأكاديمية بطريقة مزعجة. ولا يصدر أمر عسكري لهذا الإغلاق مما لا يتيح الفرصة للعالم الخارجي أن يعلم به. ومن المحتمل أن يستمر وضع الحواجز أكثر من يوم وأن يُمنع الطلبة والعاملون من دخول الجامعة. وفي اليوم التالي ترفع الحواجز ولا علم للطلبة أو العاملين بذلك فلا يحضرون على اعتبار أن وضع الحواجز مستمر. وفي اليوم الذي يليه يأتي الطلبة والعاملون فتوضع الحواجز ويمنعون من دخول الجامعة، فأي ارباك هذا؟ وأي نوع من اجهاض الحياة الأكاديمية هذا؟

إن تأثير ذلك أكبر بكثير من الأول والثاني وبدون ادانة رسمية لسلطات الاحتلال.

٣ ـ الاعتقـــالات

يتعرض الطلبة إلى أساليب قمعية متنوعة تمارسها سلطات الاحتلال

الإسرائيلي ضد الطلبة، فيعتقلون بالجملة وتصدُر بحقهم أحكام لمدد مختلفة، وتفرض عليهم الغرامات الباهظة ويحرم الكثير منهم العودة إلى مقاعد الدراسة. وتجري عمليات الإعتقال قبيل الامتحانات الفصلية أو النهائية وخلالها حتى تتأثر نتائج الطلبة وتسبّب تأخير تخرجهم. ولكن الجامعات فطنت منذ البداية إلى أهداف الاحتلال التي يحاول قطفها من خلال الاعتقالات فأصبحت تعد برنامجاً خاصاً لامتحانات التعويض لهؤلاء المعتقلين عند خروجهم، والأخذ بيدهم حتى يتم تعويض ما فاتهم. وكان النجاح في هذا الإجراء كاملاً. ومن ناحية أخرى قامت إدارة جامعة النجاح الوطنية، بالتفاوض مع الصليب الأحمر الدولي لافساح المجال أمام المعتقلين لمدد طويلة، وأمام المحكومين لمتابعة دراستهم داخل المعتقلات وتقديم الامتحانات الخاصة بهم. وكانت عملية التفاوض تسير ضمن ما يسمح به القانون الدولي في هذا المجال. وكانت الأمور تسير سيراً حسناً الا أن سلطات الاحتلال الإسرائيلي نقضت ما اتفقت عليه مع مندوب الصليب الأحمر ورفضت التعاون معه في آخر مرحلة من مراحل العملية. وهذا دليل آخر يضاف إلى أسلوب الاحتلال الذي يسعى إلى تجهيل المواطنين أينما كانوا.

٤ ـ الإقامات الجبرية

من أشد الإجراءات التي تمارسها سلطات الاحتلال فرض الإقامة الجبرية ضد أساتذة الجامعات وطلبتها، ويأتي هذا الإجراء استكمالاً للاجراءات القمعية الأخرى التي تمارسها السلطات الإسرائيلية بهدف التضييق على الأساتذة والطلبة وحرمانهم من ممارسة حياتهم الأكاديمية وحقوقهم الديمقراطية في التنقل. وتُفرض الإقامات الجبرية على الأساتذة بهدف اجهاض العملية الأكاديمية في الجامعات وخلق حالة من عدم الاستقرار وإضعاف التعليم. ويتضاعف ذلك إذا علمنا أن الكادر الأكاديمي في الجامعات لا يزال يعاني ضعفاً من حيث الكمّ، ويتم اختيار الأساتذة من أصحاب الكفاءات النادرة والعالية. وفي هذه الحال يتعاون الأساتذة في الحقل العلمي الواحد لسد فراغ زميلهم وتعويض الطلبة عما سيفقدونه في حال غياب أستاذهم. وتفرض الإقامة الجبرية على الطلبة بهدف اضعاف

النشاط الطلابي اللامنهجي، وخلق فراغ داخل الجامعات وإشاعة جو من عدم الاستقرار بين الطلبة. وتتم معالجة هذا الأمر على مستويين: المستوى الأول يقوم به الطلبة أنفسهم بتنظيم أنفسهم والاستمرار في عملهم الأكاديمي وعقد الندوات العلمية والسياسية. أما المستوى الثاني فتقوم به ادارة الجامعة بأن ترسل الأساتذة المعنيين بالمقررات التي يدرسها الطلبة المفروض عليهم الإقامات الجبرية إلى أماكن سكناهم وأماكن اقاماتهم الجبرية ليتم تدريس الطلبة. وبذلك فإن معالجة أوامر الإقامة الجبرية مع الأساتذة والطلبة بهذا الأسلوب ـ تفرَغ من محتواها ولا تحقق أهدافها التي يخطط لها الاحتلال الإسرائيلي.

٥ ـ اقتحام الجامعات ومنازل الطلبة

تقوم سلطات الاحتلال الإسرائيلي باقتحام الجامعات متذرعة بأتفه الأسباب ولأهداف تخطط لها. ويتم الاقتحام في معظم الحالات عند إقامة معارض تراث وثقافة خاصة بالشعب العربي الفلسطيني فترسل السلطة العشرات من جنودها ليلاً وتدخل حرم الجامعة وتستولي على محتويات هذه المعارض وتفتش غرف مجلس الطلبة ومكاتب العلاقات العامة. وعلى اثر هذا الاقتحام غالباً ما يتم اغلاق الجامعة لمدة طويلة واعتقال الطلبة باعداد كبيرة. وعلى ضوء ما تقدم نود أن نذكر بالمادة (٢٧) من الاعلان العالمي لحقوق الانسان الذي ينص على أن: «لكل فرد الحق في أن يشترك حراً في حياة المجتمع الثقافية وفي الاستمتاع بالفنون والمساهمة في التقدم العلمي والاستفادة من نتائجه». ومن جهة أخرى يتم اقتحام الجامعات في حالات عادية لا تتميز بنشاط ثقافي أو علمي داخل الجامعات، ولكن هناك نية مبيتة لاغلاقها لتعطيل الحياة الأكاديمية وشل حركة الجامعات والمجتمع. وتريد سلطات الاحتلال تبرير هذا الاغلاق باعلان أنها وجدت خلال اقتحامها حرم الجامعة مواد تحريضية ـ على حد تعبير السلطات الإسرائيلية ـ لاقناع الصحافة المحلية والدولية وإرضاء المتطرفين الإسرائيليين من المستوطنين ومن المسؤولين أيضاً.

أما اقتحام منازل الطلبة فيتم يومياً وفي كل ساعة تقريباً ليلاً ونهاراً،

وذلك لبث حالة عدم الاستقرار وزعزعة حياتهم الدراسية ودفعهم لترك الجامعة والاتجاه إلى سوق العمل الإسرائيلي على أفضل حال، أو التهجير خارج الأراضي المحتلة . . وهو الهدف الذي تسعى سلطات الاحتلال لتحقيقه. وعند اقتحام المنازل يستولي الجنود على ما فيها من كتب وغيرها وأخذ هويات الطلبة ودعوتهم لاخذها في اليوم التالي من مراكز الشرطة. وينتظر الطلبة الساعات الطوال لاخذها ـ ان استطاعوا ذلك ـ وتتكرر العملية خاصة خلال فترة الامتحانات وما قبل الامتحانات. ويتعرض الطلبة خلال حملات التفتيش والاقتحام إلى الضرب الجسدي المبرح وإلى الإهانات المختلفة.

وعلى الرغم من كل ذلك فمعنويات طلبتنا ترتفع يوماً بعد يوم وتقوى أكثر بعد كل حملة تفتيش أو اقتحام. وهذا ما يزعج سلطات الاحتلال ويصرحون به علانية.

٦ ـ الإبعـــــاد

تنص المادة (٩) من مبادىء الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على: «يحرم بذلك القبض أو الاعتقال أو النفي التعسفي لأي انسان» والمادة (١٠) من نفس الإعلان على أن لكل انسان الحق في محكمة عادلة وعلنية للتأكيد على حقوقه وواجباته أو للتثبت من ارتكابه جريمة ما. وتنص المادة (٤٩) من ميثاق جنيف أنه: «يحظر النقل الفردي أو الجماعي، كما يحرم ابعاد المواطنين المحميين من أراض محتلة إلى أراضي الدولة المحتلة، أو إلى أي بلد آخر، محتل أو غير محتل، مهما كانت الدوافع والأسباب».

تنكرت سلطات الاحتلال الإسرائيلي لهذه المبادىء واستخدمت الإبعاد على أوسع نطاق وبأبشع الصور تعسفاً، فهي تنفذه بدون محاكمة أو أي اطار قضائي وإنما تعتمد على أنظمة الطوارىء البريطانية لعام ١٩٤٥ والتي في حينها لقيت معارضة شديدة من العرب واليهود في فلسطين واعتبرت أنظمة لا إنسانية. واليوم أصبح ما كان مرفوضاً نظاماً يطبق على المواطنين في الأراضي العربية المحتلة[١٣].

وإذا علمنا أن نسبة كبيرة من المبعدين هي من فئة الطلبة والصحفيين

والأساتذة يتبين الهدف المقصود منه وهو تفريغ مؤسسات التعليم وخاصة العالي من كوادرها وزعزعة الثقة الأكاديمية في هذه المؤسسات، وكذلك محاولة هدم المؤسسات الصحفية لما لها من تأثير على المواطنين، ومحاولة تفكيك الحركة الطلابية واضعاف تأثيرها النضالي على مجمل حركة المقاومة في الأراضي العربية المحتلة.

٧ ـ الكتب الجامعيـــة

كتب أوري برنشتاين في المجلة الفصلية الأدبية الصادرة في آذار ١٩٨٢ ونقلتها جريدة الفجر بتاريخ ١٥/٣/٨٢ بخصوص منع الكتب الأدبية ومصادرتها ما نصه: «نحن اليهود لاقينا الكثير من الحرائق والكثير من القمع الحضاري والديني نقوم اليوم بتقييد ومنع ومصادرة الأدب في المناطق المحتلة». ويقول أيضاً «إن الحرية التي نمنحها اليوم للشعب الفلسطيني في المناطق المحتلة ليست سوى حرية الجهلة. إننا نسمح لهم فقط بالحركات المعروفة مسبقاً يقوم بها الرجال الذين بدون روح. إننا لا نريدهم أن يفكروا أو يختاروا، إننا لا نرفض فقط الاستقلال السياسي للفلسطينيين، وإنما نطالب بنفوسهم وأدبهم ومسرحياتهم وقصائدهم».

وقد استغلت سلطات الاحتلال الإسرائيلي أنظمة حالة الطوارىء لعام ١٩٤٥ وقامت بمصادرة أكثر من ١,٠٠٠ كتاب ومرجع من الكتب والدوريات التي تشتريها الجامعات[١٣].

وتقوم المفارز العسكرية لسلطات الاحتلال الإسرائيلي بمداهمة منازل أساتذة الجامعة وطلبتها للبحث عن الكتب الممنوعة وتوجه لهم تهماً أمنية في حالة وجود مثل هذه الكتب، يقدّم الأستاذ على أثرها إلى المحاكمة بعد الاعتقال والتعذيب.

وفي حالات عديدة توقف الدوريات سيارات الأساتذة والتي تتواجد حول الجامعة للبحث عن الكتب الممنوعة وتوجيه الاتهامات لهؤلاء الأساتذة.

وهناك أسلوب آخر في هذا المجال تتبعه سلطات الاحتلال الإسرائيلي بان تضع نقاط تفتيش عسكرية على خطوط المواصلات بين المدن والجامعة،

وتقوم بتفتيش الباصات التي تقل الطلبة (غالباً في ساعات الصباح الباكر) للبحث عن الممنوعات بما فيها الكتب. وفي حالة عثورها على أحدها تقوم بتوقيع العقاب الجماعي على ركاب الباص المذكور.

٨ ـ لم يخطر على بال سلطات الاحتلال العسكري أن تطور مؤسسات التعليم العالي الذاتي سوف يكون على نفس المستوى الذي حصل عليه، ولا أن انعكاساته الإيجابية من تثبيت المواطن في أرضه وتأمين مقعد دراسي له ستكون ايجابية أيضاً. فإذا تفحصنا القدرة الاستيعابية لهذه المؤسسات منذ ١٩٧٧ وحتى ٨٣/٨١ حين بدأت سلطات الاحتلال الإسرائيلي باصدار الأوامر العسكرية لتضييق الخناق على المؤسسات، نجد أن:

استيعاب الجامعات لعام ٧٨/٧٧ هو ٢٢٦٩
استيعاب الجامعات لعام ٧٩/٧٨ هو ٣٢٣٥
استيعاب الجامعات لعام ٨٠/٧٩ هو ٤٤٦٠
استيعاب الجامعات لعام ٨١/٨٠ هو ٦٣٢٥
استيعاب الجامعات لعام ٨٢/٨١ هو ٨٧٩٥

ويتبين من هذه الأرقام أن الزيادة السنوية للاستيعاب تتراوح بين ٣٠ ـ ٤٠٪ من العام الذي يسبقه. وتعتبر هذه الزيادة فريدة من نوعها ضمن أي مقياس، ودليلاً واضحاً على مدى نجاح الجامعات في تحقيق أهدافها وغاياتها.

ولا شك أن الكادر الأكاديمي تطور نوعاً وكمّاً ليتلاءم مع هذه الزيادة، كما تطورت المختبرات والأبنية.

وعلى ضوء هذه الصورة المشرقة لنا والمحزنة بالنسبة لسلطات الاحتلال الإسرائيلي أصدرت الأمر العسكري ٨٥٤ الذي سبق شرحه. ووضعت العراقيل أمام التوسع الأفقي من حيث الأبنية وايجاد تخصصات جديدة، والتوسع الرأسي من حيث الكتب والمختبرات والكوادر الأكاديمية.

وفي آذار ١٩٨٣ أصدرت سلطات الاحتلال العسكري في نابلس

أوامرها بإيقاف العمل في مباني جامعة النجاح الوطنية في الحرم القديم ومنعت الجامعة من استغلال أرض الحرم الجديد لأنه يجاور معتقل «جنيد». فمنعت الجامعة من التوسع والبناء في هذا الحرم وأخذت توسع معتقل جنيد على حساب حرم الجامعة الجديد. وبذلك وسعت المعتقلات لاستقبال عدد أكبر من المعتقلين وضيقت على الجامعة لتخفيض عدد طلبة الجامعة. ومثل هذا فعلت مع الجامعات الأخرى في الأراضي المحتلة.

وتهدف سلطات الاحتلال من منعها وعرقلتها للتوسع الأمور التالية :

أ ـ عدم استيعاب عدد أكبر من الطلبة مما يجبرهم على ترك الوطن للالتحاق بجامعات عربية وغير عربية خارج الوطن المحتل.

ب ـ اضعاف المستوى الأكاديمي لهذه المؤسسات بمنعها من الحصول على الأجهزة المناسبة وتوفير الأماكن المناسبة لها.

ج ـ عدم افساح المجال للكوادر الأكاديمية للعمل في المؤسسات التعليمية داخل الوطن المحتل واضعاف الموجود فيها.

د ـ العمل على خلق جو عدم ثقة بين المؤسسات التعليمية بكوادرها الأكاديمية وإدارتها وطلبتها داخلياً وإظهارها بمظهر العاجز خارجياً، مما يؤثر على نظرة المجتمع الخارجي نحو خريجيها.

٩ ـ الأساتذة غير المقيمين

الأساتذة غير المقيمين هم الأساتذة أبناء الأراضي المحتلة غير الحاصلين على الهوية العسكرية التي أصدرتها سلطات الاحتلال لمواطني الأراضي المحتلة عقب الاحتلال ١٩٦٧. ويدخل هؤلاء إلى الأراضي المحتلة بتصاريح خاصة كزوار تصدُر عن دائرة الحاكم العسكري في الأراضي المحتلة.

ويعتبر هؤلاء الاساتذة الحلقة الضعيفة في منظومة الجامعات. لذلك ركزت سلطات الاحتلال ممارساتها واجراءاتها على هذه الفئة علّها تكون نقطة بداية لتعميم الممارسات والإجراءات الخاصة بهم على المواطنين. وحاولت تطبيق الأمر العسكري (٦٥) الصادر في عام ١٩٦٧ والمسمى (أمر بشأن

حظر ممارسة المهن)، والأمر العسكري ٨٥٤ الصادر في عام ١٩٨٠ والذي تم شرحه وتوضيح أبعاده من قبل. وقد لجأت سلطات الاحتلال الإسرائيلي إلى أسلوب غريب لتنفيذ الأمر العسكري ٦٥ والأمر العسكري ٨٥٤ بأن أصدرت وثيقة طلب عملٍ أو كما وصفها المؤرخ البريطاني اليهودي «أريك هوبزباون» بأنها وثيقة ولاء، وطُلب من الأساتذة التوقيع عليها. كذلك طلبت سلطات الاحتلال الإسرائيلي من الأساتذة غير المقيمين التوقيع على نموذج اسمته «إذن ممارسة عمل». فرفض الأساتذة الوثيقة والإذن وتم إبعاد ٢٢ أستاذاً من جامعة النجاح الوطنية وحدها عام ١٩٨٢. وتهدف سلطات الاحتلال من هذا الاجراء ما يلي:

أ - وضع العراقيل أمام الكوادر الأكاديمية من أبناء الأراضي المحتلة والذين يعملون في الخارج وغير الحاصلين على الهوية العسكرية للاحتلال من الرجوع إلى وطنهم والعمل فيه لتثبيت أنفسهم وغيرهم على أرض بلادهم.

ب - اضعاف الجامعات واجهاض العملية الأكاديمية بأن تعمِّم السلطة هذا الإجراء على جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي. فإما التوقيع وإما ترك المؤسسات والهجرة خارج الوطن.

ج - بداية تطبيق الأمر العسكري ٨٥٤ بكل بنوده والسيطرة الكاملة على مؤسسات التعليم العالي.

ولكن انتباه المسؤولين ووعيهم بكل هذه الأبعاد وإصرارهم على الرفض كان له أبعد الأثر في تجميد تطبيق الأمر العسكري ٨٥٤، لا الغائه ولا يزال سيفاً مسلطاً (على مؤسسات التعليم العالي) وبامكان سلطات الاحتلال استعماله في حالة تخلخل المؤسسات وضعف التعاون بين العاملين فيها واداراتها وطلبتها.

المراجـع

١ - جامعة بير زيت : الدليل العام ١٩٧٨/١٩٧٩
الدليل العام ١٩٨٠/١٩٨٢
الدليل العام ١٩٨٤

٢ ـ جامعة بيت لحم :	الدليل العام	١٩٨٢/١٩٧٩
٣ ـ جامعة النجاح الوطنية :	مجلس هيئة العمدة	١٩٧٦/٨/٢١
	مجلس الأمناء	١٩٧٧
	الدليل العام	١٩٨١/١٩٨٠
٤ ـ كلية الدعوة وأصول الدين:	الدليل العام	١٩٨٣
٥ ـ كلية العلوم والتكنولوجيا :	بيان الكلية	
٦ ـ دار الطفل العربي :	الدليل العام	١٩٨٥
٧ ـ دليل الجامعات الفلسطينية:		١٩٨٥
٨ ـ جامعة الخليل :	الدليل العام	١٩٨٢/١٩٨١
٩ ـ الجامعة الإسلامية بغزة :	الدليل العام	١٩٨٢/١٩٨١

١٠ ـ مشاكل التعليم الجامعي في الوطن المحتل والروح الجامعية: ندوة عقدت في عمان ٦ ـ ٨ نيسان ١٩٨٥.

١١ ـ الأوضاع التعليمية في الضفة الغربية والتطورات التي حدثت فيها خلال السنوات الثماني عشرة الماضية: كتاب أصدرته وزارة التربية والتعليم الأردنية ١٩٨٥.

١٢ ـ "The Impact of Israeli Occupation on the Reality of Higher Education in the Occupied Territories" Munthir Salah, Najah National University, 1983.

١٣ ـ «الاحتلال الإسرائيلي وأثره على المؤسسات الثقافية والتربوية في فلسطين المحتلة» عبد الجواد صالح، إصدار مركز القدس للدراسات الإنمائية، ١٩٨٥.

١٤ ـ جامعة القدس المفتوحة : نشرة تعريفية عامة، عمان ١٩٨٦.

١٥ ـ الخطة الدراسية لبرنامج الأرض وتنمية المجتمع المحلي : مقترح مقدم إلى جامعة القدس المفتوحة : الدكتور أحمد أبو شيخة، ١٩٨٦.

١٦ ـ مشروع البرنامج الأكاديمي في التنمية الأسرية : مقترح مقدم إلى جامعة القدس المفتوحة : الدكتورة سلوى عاشور، ١٩٨٦.

١٧ ـ الخطة الدراسية لبرنامج التربية : مقترح مقدم إلى جامعة القدس المفتوحة : الدكتور علي عثمان والدكتور محمد الخوالدة، ١٩٨٦ .

١٨ ـ مشروع البرنامج الأكاديمي في «التكنولوجيا والعلوم التطبيقية»: مقترح مقدم إلى جامعة القدس المفتوحة، الدكتور منذر المصري، ١٩٨٦ .

١٩ ـ جامعة القدس المفتوحة : محاضر جلسات اللجنة التحضيرية للجامعة ١٩٨٦ .

تعقيب (١)

الدكتور أسعد عبد الرحمن

في بحثه الموسوم «أوضاع التعليم العالي في فلسطين المحتلة وجامعة القدس المفتوحة»، يكاد د. منذر صلاح أن يكون قد غطى كافة الجوانب. فهو قد عرض بشكل واف كل ما يلزم قوله عن مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين، متعرضا لنشأتها وفلسفتها وباحثا في مسألة تعددها. كما بحث الأستاذ الدارس واقع تلك المؤسسات كما هي، مع إفراد بند خاص لواقع التعليم العالي في فلسطين المحتلة عام ١٩٤٨، ثم انتقل بعدئذ الى استعراض أوضاع التعليم قبل الجامعي في الضفة الغربية المحتلة لما لذلك من صلة بالتعليم الجامعي. كذلك أفرد الباحث قسماً خاصاً ومتميزاً لاستعراض وتحليل المعوقات الخارجية لمجمل التعليم العالي في المناطق المحتلة، منتقلا بعد ذلك الى وضع الخطوط العريضة لنموذج تعليمي أكثر ملاءمة، مع ذكر الدور الذي يمكن أن تقوم به جامعة القدس المفتوحة في ضوء النموذج التعليمي الأكثر ملاءمة، المشار اليه أعلاه.

ان الملامح البارزة للوحة التي رسمها الدكتور منذر صلاح، وهو العالم بأوضاع التعليم في المناطق المحتلة بالممارسة وعن كثب، تتلخص فيما يلي:

أولا: يمتاز البحث بكونه قد قدم وصفا دقيقا وتفصيليا لأوضاع التعليم ومشاكله وهمومه وآفاقه في المناطق الفلسطينية العربية المحتلة.

ثانيا: رغم الطابع الوصفي الذي سيطر على الورقة والذي اقتضته طبيعة البحث بدون أدنى شك، نلاحظ أن الباحث لم يغفل الجانب التحليلي كلما اقتضت الحاجة إلى ذلك. بل اننا نستطيع القول، وبجزم، أن التحليل والتعليل واستنباط العبر من كل ما هو قائم، سعيا وراء تحقيق الأفضل، كان في مستوى يليق بخطورة الموضوع وبمركز الباحث.

ثالثا: لقد جاء أسلوب العرض على نحو سلس ودقيق علميا ولغويا، ومتتابع منطقيا، مما أكسب البحث وضوحا على وضوح مثلما، أكسب التحليل يسرا وانسجاما مع الواقع.

ولأنه ما من بحث كامل، ورغم كل ما تقدم، ودون أي انتقاص من قيمة كل الملاحظات الايجابية الواردة آنفا، فإن البحث في تقديري يشكو من ثغرتين:

أولاهما غير ذات أهمية كبيرة، والثانية مهمة بالتأكيد :

أما الثغرة الأولى، فترتبط بما أحسست واعتقدت أنه نزوع نحو الاستطراد غير المطلوب، وذلك في مواضع مختلفة . . . وما كنت لأسجل هذا الاعتراض لولا أنه، كأي استطراد غير مطلوب، قد يؤدي الى تشويش وإرباك بعض القرّاء في تلك المواضع المحددة.

أما الثغرة الثانية، والتي أعتقد بأهميتها، ورغم أن الباحث حاول تلافيها، لكن على نحو سريع في خاتمة دراسته، فتتلخص في الملاحظة التالية :

أن حرف الواو في عنوان البحث (أوضاع التعليم التعالي في فلسطين المحتلة وجامعة القدس المفتوحة) كاد يكون حرف عطف يتحدث بموجبه الباحث عن أوضاع جامعة القدس المفتوحة مثلما تحدث عن أية جامعة أخرى ضمن سياق عرضه لأوضاع التعليم العالي في فلسطين المحتلة. وكنت تمنيت لو أن الباحث قد حَبَك هذه الرابطة، على نحو ما فعله في الخاتمة بشكل موجز، ولو أنه أكدها على امتداد صفحات البحث بحيث يصبح عنوان البحث أو مضمونه (جامعة القدس المفتوحة في ضوء أوضاع التعليم العالي في فلسطين المحتلة) أو (أوضاع التعليم العالي في فلسطين المحتلة والدور المكمِّل أو المحسِّن لجامعة القدس المفتوحة).

وبعبارة أخرى، إنني أتحدث هنا عن أهمية التركيز على المحور أو التركيز الأكثر على وضوح العمود الفقري للبحث، ضمن السياق الممتاز الذي خلص اليه الباحث في الصفحتين الأخيرتين من الدراسة.

ورغم الاشارة الى هاتين الثغرتين فإنني، من باب الطبيعة التي غلبت التطبع - أجد نفسي مضطرا لتسييس هذا التعقيب بعض الشيء وضمن الملاحظات التالية :

أولا : لا بد من أن أشد على يد الكاتب إذ أنه ما زال ينتمي الى تلك الشريحة السياسية التي يراد لها من بعض الجهات أن تنقرض، وأقصد بذلك الشريحة التي ما تزال تعتبر أن فلسطين، التي نتحدث عنها، هي فلسطين الطبيعية الممتدة من النهر الى البحر. وهذا ما جعل الدكتور صلاح يفرد بابا خاصا في بحثه للحديث عن واقع التعليم العالي في فلسطين المحتلة عام ١٩٤٨ علاوة على اشارات عديدة مرتبطة بذلك وردت هنا وهناك.

ثانيا : يهمني، مثلما يهمكم فيما أعتقد، الاشارة وبوجه قاطع الى ضرورة ضم صوتنا الى صوت الباحث عندما يلح ، ومعه كل الحق في ذلك، على أهمية دعم المؤسسات التعليمية، والجامعية العليا بالذات، في الوطن المحتل باعتباره واجباً وطنياً وقومياً «على كل فرد من الأمة العربية والأمة الاسلامية».

ولعل في الحيثيات التي يقدمها الباحث في الصفحات الأولى من بحثه ما يشكل أسباباً موضوعية ومقنعة لهذه الدعوة، وبخاصة الحيثيات التي وردت في الصفحات (١٣ ـ ١٦). بل أكاد أقول انه لا صمود حقيقي ولا خطة حقيقية للصمود الحقيقي دون رفد صمود ما يقرب من اثني عشر ألف كادر يعملون في مؤسسات وحقول التعليم العالي في الوطن المحتل ودعمهم.

ثالثا : ان دعوة الباحث الى تجاوز سيطرة ضابط التربية الاسرائيلي في مجال التعليم العام دعوة ضرورية، بل وملحة. وفي هذا السياق، دعونا نعترف بتقصيرنا في مجال تنظيم دورات التأهيل، سواء في داخل المناطق المحتلة أو باستقدام هؤلاء المعلمين الى الخارج. وهاأنذا أغتنم هذه الفرصة لأهيب بكل المؤسسات المعنية، وبخاصة تلك النشطة التي ما فتئت ـ مشكورة ـ تنظم الندوات والمؤتمرات والدورات، أن تقوم متعاونة بإعداد دورات منتظمة لتأهيل المعلمين وبالتنسيق مع المجلس الأعلى للتربية والثقافة والعلوم في منظمة التحرير الفلسطينية (والذي حاولنا جميعا ودوما النأي به عن الأعمال السياسة المباشرة بل وغير المباشرة، باستثناء النضال ضد كل ما يتصل باعتداءات اسرائيل والصهيونية).

رابعا : وخير ما نختتم به هذه الملاحظات هو العودة المركزة الى موضوع هذه الندوة وهذا البحث. وهنا اتفق كلية مع الاستاذ الباحث في أن جامعة القدس المفتوحة هي، ويجب أن تكون، التجسيد الفعلي والملموس للمنظومة التربوية السليمة التي يقترحها د. صلاح في بحثه.

وغني عن الذكر أن هذا لا يعني أن جامعة القدس المفتوحة هي بديل لمؤسسات التعليم العالي في الأراضي العربية المحتلة بقدر ما هي جامعة شقيقة

مكمّلة. بل انها جامعة ضرورية لأنها تفي بالنواحي التي لا تستطيع الجامعات الأخرى أن تفي بها، نتيجة ظروف الاحتلال القاسية. ومما لا شك فيه أن طبيعة الجامعة المفتوحة تكفل لنا تأمين الجسر المتين الذي نستطيع العبور من عليه لمواجهة الاحتلال في كثير من ممارساته واجراءاته المعوقة، مثلما انها هي - إن جازت العبارة - «جهاز الشفط» الذي يساعدنا في تفريغ السياسة الاسرائيلية من كل ما تتضمن تلك السياسة من عوائق ومعوقات موجهة ضد التعليم والتعلّم العربي الفلسطيني. وهذا كله - أيتها السيدات وأيها السادة - يجعل من جامعة القدس المفتوحة ضرورة وطنية وقومية انسانية.

تعقيب (٢)

الأستاذ محمود الشريف

السيد الرئيس
حضرات السيدات والسادة :

اسمحوا لي أولاً أن أتقدم بالشكر وخالص التقدير للأستاذ الدكتور منذر صلاح، على الدراسة القيّمة التي قدمّها لهذه الندوة حول «أوضاع التعليم العالي في فلسطين المحتلة، وكيف يمكن لمشروع جامعة القدس المفتوحة، في حال تنفيذه، أن يسد الثغرات، ويحل الكثير من المشكلات، التي يعاني منها التعليم العالي هناك».

ان من الواضح ان الدكتور صلاح بذل جهودا كبيرة في جمع المعلومات والبيانات عن أوضاع المؤسسات التعليمية في الضفة الغربية وقطاع غزة، وفي الأجزاء التي احتلت من فلسطين عام ١٩٤٨، بحيث يمكن القول أن ورقته أحاطت بموضوع التعليم في فلسطين، وتاريخه ومشاكله إحاطة جيدة، وصوّرت أصدق تصوير الظروف الصعبة ـ لكي لا نقول المستحيلة ـ التي تعمل في ظلّها مؤسسات التعليم، والاساتذة والطلاب في مناطق الاحتلال. ولا يملك من يقرأ ورقة الدكتور صلاح، الا أن يلمح من ثناياها أبعاد المعركة البطولية الفذة، التي يقوم بها شعب يكافح كفاح المستميت للحفاظ على أرضه، وتاريخه، وهويته، وثقافته، وحقوقه الوطنية، في وجه قوة طاغية باغية، لم يعرف التاريخ لقسوتها ودهائها مثيلا من قبل.

هذه المعركة التي تفتقر للحد الأدنى من التكافؤ، يديرها الشعب الفلسطيني وقياداته الوطنية في الداخل، بلا سلاح، الا سلاح الايمان العنيد بالحق، والثقة المطلقة في المستقبل، والاستماتة في الدفاع عن «الوجود الفلسطيني على الأرض الفلسطينية، باعتبار أن المحافظة على الصلة المقدسة بين (الانسان) و (الأرض) هي حبل النجاة الوحيد، للنجاة من طوفان الاحتلال.

إن سياسة القمع والإرهاب والتضييق والاعتقال والإبعاد والإغلاق، التي فرضتها سلطة الاحتلال على مؤسسات التعليم، وعلى الطلاب والأساتذة في المناطق المحتلة ـ ترسم لنا صورة من العذاب الموصول، كانت كفيلة بأن تكسر روح المقاومة، وتشيع في الناس مظاهر اليأس، لا سيما وأن المواجهة بين الشعب

الفلسطيني وجلاديه مستمرة لم تهدأ منذ ثمان وثلاثين سنة. غير أن الشعب الفلسطيني يعرف أنه لا يملك خيار اليأس، لأن اليأس بالنسبة اليه يعني الموت . . والانسحاب النهائي من التاريخ.

وإنه لمما يثير الدهشة والاعجاب معا، أنه على الرغم من قسوة الاحتلال، واجراءاته الارهابية المستمرة، ورغم فقدان النفير، وقلة ما في اليد، فقد استطاعت مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية وغزة، أن تصمد، وأن تواجه التحدي، وأن تطور إمكانياتها، وتواصل أداء رسالتها في خدمة الشعب.

ولعل أبرز ما كشفت عنه ورقة الدكتور صلاح، هو الدور «الثنائي» الفريد الذي تلعبه مؤسسات التعليم العالي في حياة الناس في الوطن المحتل. فهي ليست مجرد منائر للعلم ومنابع للمعرفة، شأنها في ذلك شأن الجامعات العربية الأخرى، ولكنها قلاع صمود وتحد، وحصون مقاومة وطنية، تنطلق منها تيارات الرفض والثورة ضد سلطة الاحتلال. واذا كان الاحتلال قد فطن لهذه الحقيقة، فجعل الجامعات هدفا أولويا لحملات الارهاب والقمع التي يمارسها ضد الشعب الفلسطيني، فمتى نستوعبها نحن، ونضع الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الوطن المحتل، في قمة سلم الأولويات في خطط الدعم والتنمية التي نقدمها لشعب فلسطين؟

ولعل هذا المعنى هو ما قصده الدكتور صلاح حين يقول «ان الاهتمام بالتعليم هو جزء من الجهد القومي لإبقاء الشعب الفلسطيني على أرضه، وحماية هويته، وصيانة حقوقه الوطنية، وبالتالي فهو مسؤولية وطنية وقومية وتاريخية في آن واحد».

واذا كانت المعلومات والبيانات والأرقام التي أوردها الدكتور صلاح عن واقع التعليم في فلسطين المحتلة، وظروف نشأة مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية وغزة والتخصصات المختلفة لهذه المؤسسات، والفلسفة التي قامت عليها كل منها، والعراقيل التي تفرضها سلطات الاحتلال عليها، وعلى أساتذتها وطلابها، أقول اذا كانت هذه المعلومات والبيانات لا خلاف عليها (على الأقل من جانبي أنا الذي لم أكن أعرف الكثير عن هذا الواقع) ـ فإن (سلبيات) التعليم العالي في الضفة والقطاع التي أوردها الدكتور صلاح، تستحق منا التوقف عندها، ومناقشتها.

فمؤلف الورقة يأخذ على هذه الجامعات عدم وجود عدد كاف من كليات الزراعة، برغم أهمية القطاع الزراعي في حياة الشعب الذي تدور معركته مع العدو حول «الأرض»، وبرغم أن أكثرية السكان تقيم في الريف وتمتهن الزراعة. ويأخذ على هذه الجامعات افتقارها لبرامج متصلة بالنشاط الصناعي والاقتصادي في المناطق المحتلة. ويأخذ عليها انها تفتقر لبرامج أو كليات أو دراسات تتناول النواحي الاجتماعية والمعيشية لسكان القرى ومخيمات اللاجئين. وان مثل هذه الدراسات والنشاطات ـ على قلتها ـ تتولاها جهات من خارج مؤسسات التعليم العالي. ويأخذ على الجامعات افتقارها لدراسات أو برامج حول حقوق الانسان، التي تنتهجها اسرائيل في كل يوم وفي كل ساعة. ويأخذ عليها أنها لا تملك برنامجا واحدا أو دائرة واحدة يهتمان بالمعارف المتصلة بوسائل الاعلام والاتصال، أو بدور اللغة في عملية الهيمنة الثقافية والحضارية، وبدورها المقابل في عملية التنمية الانسانية. كذلك يأخذ عليها إهمالها للبرامج والدراسات المتصلة بالانسان والأسرة والطفل.

قد أجرؤ على القول ان هذه السلبيات لا علاقة لها بسلطة الاحتلال. لذلك أسأل: لماذا تبقى هذه المشكلات والثغرات بغير علاج؟ وما الذي يحول دون علاجها؟

إننا لا نفهم ـ وورقة الدكتور صلاح لا توضح لنا ـ لماذا تكون هناك خمس كليات للآداب، ولا توجد سوى كليتين للزراعة رغم الحاجة الماسة الى التوسع في التعليم الزراعي؟

ولا نفهم ما الذي يمنع من انشاء كليات للاقتصاد والاعلام والدراسات الاجتماعية وغير ذلك من الكليات التي تفتقر اليها جامعات الوطن المحتل؟

واذا كان الدكتور صلاح يعترف في ورقته، بأن التعليم العالي في المناطق المحتلة، يعاني من السلبيات نفسها التي يعاني منها التعليم العالي في الوطن العربي، من حيث اعتماده على الحفظ والاستظهار، وعجزه عن التجدد الذاتي، ومواكبة التطور في أساليب التعليم الحديثة في العالم، وعن الاستجابة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع الذي يعمل فيه . . اذا كان ذلك كله صحيحا، فما الذي يمنع القائمين على الجامعات في الوطن المحتل من التعاون على

تدارك هذه العيوب، وكسر القوالب (الكلاسيكية) التي تحجّر فيها التعليم العالي في بلادنا العربية، خصوصا وأن هذه الجامعات مؤسسات خاصة، غير مقيدة بالبيروقراطية الرسمية التي تخضع لها معظم الجامعات العربية؟

إننا مع ادراكنا طبيعة الظروف الشاذة التي تعمل في ظلّها مؤسسات التعليم العالي في الأراضي المحتلة، لا نملك الا أن نتساءل: هل الاحتلال وحده هو الذي يعرقل عملية التجديد والتغيير والاصلاح، أم أن هناك أسباباً أخرى تكمن في المؤسسات التعليمية نفسها، أو في طبيعة العلاقة القائمة بينها.

ثم ماذا يفعل مجلس التعليم العالي في الوطن المحتل؟

هل حاول هذا المجلس أن يكون بالفعل أداة للتنسيق بين الجامعات، ورفع مستوى أدائها في خدمة المجتمع الفلسطيني لكن محاولاته باءت بالفشل؟ هذه الأسئلة كلها لا تجيب عليها ورقة الدكتور صلاح.

كذلك لا تتعرض الورقة لعلاقة مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية والقطاع مع الجامعات العربية، سواء على أساس ثنائي، أو من خلال اتحاد الجامعات العربية. ولا تتناول كذلك علاقات هذه الجامعات مع الجامعات الأجنبية. ونحن لا نعلم إذا كانت هناك جهات أو دول عربية تدعم جامعات الوطن المحتل، أو تعينها على تنفيذ بعض برامجها على الأقل.

قد لا يكون من الانصاف أن نتوقع أن يحيط بحث الدكتور صلاح بكل هذه الأمور والقضايا. غير أن دراسته أثارت هذه الأسئلة في الذهن، فأحببت أن أطرحها، آملاً في أن تؤدي اجابته عليها خلال الحوار مع المشاركين في الندوة، الى إلقاء بعض الضوء على عناصر تشكل في تصوري جزءاً مهماً من الموضوع الذي نحن بصدده.

ننتقل الآن لبحث الدور الذي يمكن أن تؤديه جامعة القدس المفتوحة ـ بعد قيامها ـ في تلافي أوجه النقص والقصور في عمل مؤسسات التعليم العالي في الأراضي المحتلة، وهو ما يشكل القسم الثاني من بحث الدكتور صلاح.

لقد طرح المؤلف في الباب السابع من ورقته صورة عن النموذج الأكثر ملاءمة للتعليم العالي في الوطن المحتل، أطلق عليه اسم «المنظومة التربوية». وقد فصّل الدكتور منذر خصائص هذه المنظومة التربوية وفلسفتها وأهدافها والحقول

التعليمية التي ينبغي لها التركيز عليها، في الصفحات من ٣٧ الى ٤٣ من دراسته.
ثم استعرض مشروع جامعة القدس المفتوحة والمراحل التي مرّ بها منذ انبثق عن قرار اتخذه المجلس الوطني الفلسطيني في عام ١٩٨١، حتى الآن. وبيّن الأسباب الموجبة لإنشاء هذه الجامعة، وفلسفتها، وهيكلها الاداري، والبرامج الأكاديمية التي ستعنى بها، سواء في مجال التعليم الأساسي، أو في مجال التدريب وتطوير قدرات المواطنين في أماكن عملهم، أو في مجال تأهيل المعلمين ورفع مستوى كفاياتهم، أو تلافي أوجه النقص في برامج التعليم العالي في صورته الراهنة. وخلص من ذلك كله إلى أن جامعة القدس المفتوحة هي المنظومة التربوية المقترحة فلسفةً وأهدافاً وبرامج وبناء وتنفيذا (ص٥٦). وبعبارة أخرى فإن قيام جامعة القدس المفتوحة سيقدم الحل الشامل لكافة المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي في مناطق الاحتلال.

لا أظن أن أحداً منا يساوره الشك في أن جامعة القدس المفتوحة، إذا أتيح لها أن ترى النور، ورصدت لها الامكانيات المالية والبشرية والفنية التي تضمن لها النجاح، ستؤدي بالتأكيد الى فتح آفاق واسعة أمام طلاب التعليم العالي في المناطق المحتلة، وستهيء فرصا لا يمكن توفيرها بغيرها، للتحصيل العلمي والتدريب والتأهيل لعشرات الألوف من أبنائنا وبناتنا هناك.

كما أن الجامعة، بحكم طبيعتها، ونظام الانتساب المرن وأسلوب التعليم المفتوح اللذين تتبناهما، ستستطيع إحباط الكثير من العراقيل التي تضعها سلطات الاحتلال في طريق عمل الجامعات التقليدية، وتؤدي بعض الوظائف التي لا تستطيع هذه الجامعات أداءها في الوقت الراهن وتتلافى بعض مظاهر النقص والقصور في أدائها. وكلّما تأمّل المرء في مشاكل التعليم في ظل الاحتلال، لا يستطيع الا التسليم بأنه لا يوجد خيار بكسر القيود الحديدية التي فرضتها سلطة الاحتلال على التعليم العالي ومؤسساته، الا من خلال الجامعة المفتوحة.

غير أن التسليم بهذه النتيجة، لا يعني بالضرورة، ان انشاء الجامعة المفتوحة سيكون أمرا سهلا، أو أن أداءها لمهمتها على الوجه المطلوب سيجري على بساط من حرير!

لذلك كم تمنيت لو استعرضت ورقةُ الدكتور صلاح (ولو بشيء من الايجاز) طبيعة العقبات التي تنتظر قيام الجامعة المفتوحة، سواء في مجال التمويل أم

التأسيس والادارة أو اعداد المناهج، وايصالها للدارسين عبر حواجز الاحتلال، وكيف يمكن قهر هذه العقبات والتغلب عليها.

كذلك نحب أن نسأل: ما هي طبيعة الصلة التي ينبغي أن تقوم بين جامعات الوطن المحتل ـ في رأيه ـ وبين جامعة القدس المفتوحة؟ هل يراها صلة تعاون وتنسيق فقط؟ أم أنها ينبغي أن تكون صلة ارتباط عضوي وتكامل، بحيث تكون الجامعات سنداً لجامعة القدس، بقدر ما ستكون جامعة القدس سندا للجامعات؟

ولعل من المفيد أن نعرف من الدكتور صلاح مواقف رؤساء مؤسسات التعليم العالي في الأراضي المحتلة من مشروع جامعة القدس المفتوحة. وهل تقوم على الحماس للفكرة وتأييدها؟ أم تقوم على الترقب والانتظار؟ أم أن لهم أو لبعضهم تحفظات على المشروع لأسباب ذاتية أو موضوعية نجهلها.

ان العالم العربي يفتقر «لنموذج» يمكن الاقتداء به والافادة من تجربته في اقامة جامعة القدس المفتوحة. فالنموذج الوحيد القائم في الشرق الأوسط الآن هو في اسرائيل، لذلك فإن البدء من نقطة الصفر في مشروع كهذا، يشكل تحديا كبيرا للقائمين على انشاء جامعة القدس المفتوحة. واذا كان من الطبيعي أن تكون البرامج الدراسية التي ستعدها الجامعة لطلابها، سواء على شكل حقائب، أو أشرطة صوتية مسجلة، أو أشرطة فيديو، أو برامج خاصة من خلال الاذاعة والتلفزيون، أو غير ذلك من وسائل «التعليم عن بُعْد، بما يتطلبه ذلك من حشد لأكفأ العناصر البشرية، القادرة على وضع المقررات والمناهج، والمعدات الفنية اللازمة، للطباعة والتصور، والانتاج والبث . . نقول اذا كان من الطبيعي أن تكون هذه البرامج الدراسية من مستوى رفيع، يؤهلها لاجتذاب الطلاب، ويتيح لها أداء رسالتها التعليمية على أحسن وجه ـ فإن ضمان قاعدة مالية صلبة، يقف عليها المشروع من البداية، وتؤمن له الاستمرار على المدى الطويل، أمر في غاية الأهمية، خصوصا اذا أخذنا بعين الاعتبار أنه ليس مشروعا تجاريا وانما «مشروع قومي» يعمل على تعليم أبناء الشعب الفلسطيني، الذين يعانون من الفقر وضنك العيش في ظل الاحتلال.

إن من طبيعة البشر التردد في تقبل الأفكار الجديدة. لذلك لن يكون مستغربا أن تلقى مشاريع الجامعات المفتوحة في الوطن العربي ـ ومنها مشروع

جامعة القدس ـ بعض المعارضة، خصوصا من سدنة التعليم التقليدي. غير أن حركة التاريخ ـ لحسن الحظ ـ تسير للأمام بغير توقف. وكما عارضنا وعارض أجدادنا الكثير من منجزات الحضارة الحديثة في بداية الأمر، ثم قبلناها وتعايشنا معها بعد ذلك، فإننا سنقبل في النهاية حتمية الاستعانة بوسائل التعليم عن بُعد، لمواجهة الطلب المتنامي على التعليم العالي في بلادنا العربية.

ومن هنا فإن مشروع جامعة القدس المفتوحة، يعتبر مشروعا رائدا بكل معنى الكلمة، من حيث أنه يجري مع حركة التطور العالمي، ويتعامل مع المستقبل الذي لا حيلة لنا في تجنبه أو الهروب منه.

أيها السيدات والسادة،

أكرر الشكر باسمكم جميعاً للدكتور منذر صلاح على دراسته القيّمة المفيدة، وأرجو لندوتكم التوفيق، ولمشروع جامعة القدس المفتوحة كل النجاح الذي تستحق. والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

مداخلـــة

الدكتور حسين المومني

أرجو أن أقول بأن منتدى الفكر العربي وجامعة القدس المفتوحة قد أحسنا صنعاً في اختيار الأستاذ الدكتور منذر صلاح لتقديم هذه الورقة القيّمة بكل أبعادها ومحتواها، وذلك لما يتميز به الباحث من عمق في التجربة والخبرة وعمق في الموضوعية وعمق في الإحساس بعمق المأساة وما يجري في الأرض المحتلة.

ثم أرجو أن أشير إلى أن الحركة الصهيونية واليهود يؤمنون بأن تشبثهم بالثقافة اليهودية وسيطرتهم على مراكز الفكر ومؤسسات التعليم كانا بمثابة الصدَفة المتينة التي حالت دون ذوبانهم كأقليات يهودية في (عالم الشتات)كما يسمونه. وبالتالي فإن من الجدير بنا أن نأخذ هذا النهج بعين الاعتبار، وخاصة فيما يتصل بعدوّنا وما يقتضيه من تنبه ونهج مماثل ولكن مضاد، وما يؤكد على أهمية العناية بمؤسسات التعليم كافة في الأراضي المحتلة، بما في ذلك جامعة القدس المفتوحة المؤمل قيامها إن شاء الله.

ثم أتساءل في ظل ما بيّنه الباحث من غياب دوائر وبرامج الاتصال والصحافة واللغة ودورها الثقافي الحضاري وغياب الاهتمام ببرامج نمو الأطفال وتربيتهم وتماسك الأسرة، وإغفال البعد الروحي، في برامج جامعات الوطن المحتل أتساءل: أليس هناك من تقويم لدى القائمين على تلك الجامعات يبين مدى تناسق فلسفة وأهداف التعليم العالي الذي تعنى به، مع واقع وامكانات وحاجات المجتمع الذي تقوم فيه!؟ وما تقتضيه الظروف الصعبة والصراع المصيري القائم هناك!؟ ثم أتساءل : لم لا تسعى الجامعات في الوطن المحتل، وكذلك جامعة القدس المفتوحة المنتظرة، الى استقطاب ذوي الكفاءات العالية وخاصة من الأخوة الفلسطينيين بالذات في دنيا المهجر، ومن يحملون منهم جنسيات أخرى كالجنسية الأمريكية مثلا، واولئك الذين ليس لدى اسرائيل ذرائع معيّنة للحيلولة دون قدومهم الى الأرض المحتلة، وذلك لسد النقص القائم في الكفاءات والذي أشير اليه في الدراسة!؟ وكلنا يعلم أن ذوي الكفاءات العالية من الأخوة الفلسطينيين منتشرون وبكثرة في مختلف بقاع العالم.

القسم السادس
التعلّم عن بُعْد وشبكات الاتصال الحديثة في الوطن العربي

التعلّم عن بُعْد وشبكات الاتصال الحديثة في الوطن العربي

الاستاذ حمدي قنديل

توطئة وتلخيص

يعتمد نظام التعلّم عن بُعْد الى حد كبير على وسائل الاتصال والاتصالات. وبالرغم من أن الاذاعة الصوتية والمرئية، وخاصة التليفزيون، ليست هي كل وسائل الاتصال، الا أنها في مقدمة تلك الوسائل التي تستخدم في التعلّم عن بُعْد. وبالمثل، فبالرغم من أن الشبكات الفضائية، وخاصة أقمار البث التليفزيوني، ليست هي كل وسائل الاتصالات، الا أنها ـ هي الأخرى ـ في مقدمة الوسائل التي يرتكز عليها ذلك النظام من التعلّم.

ولهذا فحتى نستطيع مناقشة «التعلّم عن بُعْد وشبكات الاتصال الحديثة في الوطن العربي»، لا بد من التركيز على التليفزيون التربوي وعلى الاتصالات الفضائية وعلى مدى التزاوج بينهما باستخدام القمر الصناعي العربي.

وهكذا فإن هذه الورقة تنقسم الى خمسة أجزاء :

الجزء الأول : حول واقع التليفزيون التربوي في الوطن العربي، الذي يتمثل في تجارب محدودة ويواجه مشكلات عديدة شككت العديدين في الجدوى المحتملة لاستخدام وسائل الاتصال على اطلاقها في تحقيق الأهداف التربوية.

الجزء الثاني : حول الأمل الذي انساق وراءه العالم كله في الستينات والسبعينات متشبثا بإمكان قيام الأقمار الصناعية ببث البرامج التربوية فيما بين البلدان المختلفة، ثم تضاؤل هذا الأمل نتيجة للمحاذير السياسية وللمخاوف النفسية وللطموح الزائد مع العزيمة الواهية، ولضخامة حجم المشكلات التعليمية وضآلة الخبرة بالنسبة لاجراءات التنسيق المتحدة.

الجزء الثالث : حول تطلعات الاذاعيين والتربويين العرب بشأن استخدام القمر الصناعي العربي، ثم تعثر المخططات التي وضعت لتحقيق هذا الهدف، وجمود الوضع على ما هو عليه قبل إطلاق القمر وبعده لمدة تقرب من خمسة عشر عاماً.

الجزء الرابع : حول الحقائق الجديدة التي تكشفت مع إطلاق القمر، وآراء المسئولين العرب التي أدلوا بها لبعثات الخبراء، والتي كشفت عن انكماش الآفاق التي يمكن أن تستخدم من أجلها الشبكة الفضائية العربية في الأنشطة التربوية، والشكوك والشروط التي تحيط بهذا الاستخدام.

الجزء الخامس : ويتعرض لمشكلات استخدام القمر العربي في التربية، والتي لا يمكن التصدي لها قبل أن نجيب أولاً على تسعة اسئلة :

١ ـ هل تغيرت سياسات الاتصال العربية ومواقفها من قضية التنمية؟
٢ ـ هل هناك طاقة انتاجية كافية للبرامج التربوية؟
٣ ـ هل يصلح الانتاج التليفزيوني التربوي المتوفر للتبادل؟
٤ ـ على أي نحو استخدمنا تكنولوجيا الاتصال في الماضي؟
٥ ـ كيف قامت مؤسسات التعلّم عن بُعْد بدورها حتى الآن؟
٦ ـ لماذا ينجح التليفزيون التربوي الفضائي عندنا في حين تعثر لدى غيرنا؟
٧ ـ هل ستبقى تعرفات الاتصالات الفضائية على ما هي عليه؟
٨ ـ كيف ننسق بين الاذاعيين والتربويين؟
٩ ـ هل ستقبل الحكومات العربية أن يستقبل مواطنوها برنامجا موحدا من القمر مباشرة؟

وتخلص الورقة الى أنه يكاد يكون من المتعذر ـ في ضوء الاجابة على هذه الأسئلة ـ أن يقوم نظام قومي للتعلّم عن بُعد باستخدام الشبكة الفضائية العربية في المستقبل القريب. ومع هذا فهي تقر بأن مشروعا مثل جامعة القدس المفتوحة ينطوي على معطيات أخرى مثل ارادة التغيير والآمال والطموحات القومية ـ قد يحفز على تخطي جانب من العقبات القائمة. وتنبه الورقة هنا الى أنه اذا لم تستخدم الشبكة في تحقيق هذا المشروع فسوف يكون مستحيلا استخدامها في تحقيق أي هدف تربوي قومي آخر مجرد من الشحنات العاطفية المرتبطة باسم فلسطين، كما أن قيمة استخدام الشبكة في الأغراض الأخرى مثل الاتصالات وغيرها سوف تتضاءل الى حد بعيد.

وتدعو الورقة في النهاية الى أن تتكاتف جهود رجال الاتصال والتربية والاتصالات من أجل قيام جامعة القدس المفتوحة. وتشترط لتحقيق هذا التكاتف أن يُتخذ قرار سياسي على أعلى مستوى المسئولية في كافة البلدان العربية.

١ ـ واقع التليفزيون التربوي في الوطن العربي

قبل أي حديث عن التليفزيون التربوي في الوطن العربي أو غيره، لا بد عادة من وقفة حول تعريف برامجه. ولما كان تعريف هذه البرامج غامضا ومفهوما مختلفا في كثير من الأحيان، فقد يحسن بنا أن نحدد أن ما سنتناوله هنا هو ثلاثة أنواع محددة من البرامج قام «سعد لبيب» بتعريفها على النحو التالي:

«ـ **البرامج التعليمية**: والمقصود بها هنا البرامج التي ترتبط بمناهج التعليم المدرسية أو النظامية، والتي تشمل كل مراحل التعليم بما في ذلك التعليم الجامعي. ويدخل في هذا الاطار البرامج المعدة للإفادة بها في الفصول الدراسية أو تلك التي توجه الى الدارسين خارج فصول الدراسة، ويسميها البعض برامج الإثراء. وطبيعي أن هذه البرامج لا تتعرض للمنهج الدراسي كاملا، بل تختار منه المواقع التي تحتاج الى الشرح أو الايضاح بالوسائل المتيسرة للتليفزيون أو الاذاعة الصوتية.

ـ **برامج تعليم الكبار**: وهي البرامج التي توجه الى الرجال والنساء والشباب خارج إطار التعليم النظامي بهدف تزويدهم بطريقة منهجية بالمعارف المتصلة بموضوع معين أو لإتقان أي مهارة عملية أو فنية أو علمية، أو للتمسك باتجاه أو سلوك معين، وذلك بدءاً من عملية القراءة والكتابة الى أعقد أمور التخصص الجامعي وبعد الجامعي، ويسميه البعض التعليم المستمر.

ـ **برامج التعليم المفتوح**: وهي البرامج التليفزيونية والاذاعية التي تتعاون مع غيرها من الوسائل التقنية، كالتسجيلات الصوتية والمرئية والمواد المطبوعة، في تقديم مناهج تعليمية كاملة لدارسين محددين من كبار السن أو ممن هم في سن الدراسة ولا تمكنهم ظروفهم المختلفة من الالتحاق بالتعليم النظامي، ولا ينظمهم مكان واحد، ويلتقون مع موجهيهم اذا دعا الأمر على فترات محددة، ويزودون بشهادات تخرّج وفقا للشروط التي تحدد من قبل النظام المنشىء لهذا النوع من التعليم.»(١)

---

(١) سعد لبيب، «ورقة العمل الخاصة باجتماع مجموعة عمل التربويين والاعلاميين للاعداد للاستخدام التربوي والثقافي في الشبكة الفضائية» (تونس: اغسطس/آب ١٩٨٣). تونس، اتحاد اذاعات الدول العربية، ١٩٨٣، ص٢١ ـ ٢٢.

تلك هي أنواع البرامج التي ستناقش في هذا الفصل للتعرف على مدى الدور الذي سيقوم به القمر الصناعي العربي لتنشيط تبادلها. ولكننا قبل أن نناقش دور القمر في تنشيط هذا التبادل، لا بد لنا من مناقشة أمرين، أولهما حالُ تلك البرامج في الأقطار المختلفة من الوطن العربي، والثاني الموقف القائم بالنسبة لتبادلها دون استخدام أقمار صناعية.

وربما لم تزخر المكتبة الاعلامية العربية بدراسات وكتب وأوراق وقرارات وتوصيات قدر تلك التي تناولت دور الاعلام في التنمية، وفي التربية بصفة خاصة. وقد دفع الى هذا تطلع مفهومٌ لقيام وسائل الاتصال بالمعاونة في دفع عجلة الانماء وحل المشكلات التي تواجهها. فالأقطارالعربية، كغيرها من الدول النامية، تود أن تحوّل قواها البشرية المتزايدة الى طاقات منتجة عن طريق التوسع في التعليم والتدريب، وتود أن تمتد بخدماتها الى المناطق الريفية والصحراوية، وتشرك سكان هذه المناطق في عملية التنمية الشاملة. وهي لا تستطيع في ذلك الاعتماد على الوسائل التقليدية سواء في مجال الاتصال أو في مجال التربية والتعليم. وفي ضوء ذلك قرر المسئولون في معظم الأقطار العربية استخدام الراديو، وعلى وجه أخص التليفزيون، لمساندتهم في الوصول الى أهدافهم.

وكان التليفزيون وافدا جديدا على الوطن العربي - أو بعض أقطاره على الأقل - في بداية الستينات. وبدأت الآمال تنعقد على امكان استخدامه للتعليم والتربية والتثقيف والتنمية. وحظيت استخداماته التعليمية باهتمام خاص. وعُنيت بذلك المنظمات العربية التي كانت قائمة عندئذ، وخاصة جامعة الدول العربية[٢] ومؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب، التي أوصت «بضرورة العمل على استخدام التليفزيون في تحقيق الأغراض التربوية في مجالات التعليم المدرسي وتعليم الكبار وتثقيفهم وتدريب القادة التربويين وغير ذلك من المجالات التعليمية المختلفة . . . والتدريب العام لاستخدام التليفزيون في ميدان التربية والتعليم، والتدريب على الجوانب الخاصة في انتاج البرامج التعليمية، . . . ونريد من التنسيق في انتاج وتبادل البرامج التعليمية التليفزيونية بين محطات التليفزيون العربية.»[٣]

---

(٢) جامعة الدول العربية، «توصيات اللجنة الثقافية الدائمة في دورتها العشرين» (القاهرة: فبراير/شباط ١٩٦٧). القاهرة، ١٩٦٧.

(٣) جامعة الدول العربية، «توصيات المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب» (الكويت: فبراير/شباط ١٩٦٨). القاهرة، ١٩٦٨.

وبرزت مشروعات هامة للاستخدامات التربوية للتليفزيون، منها تليفزيون الجزيرة في السودان الذي عني بألوان مختلفة من برامج التنمية الريفية، ومنها ايضا شبكة مراكز المشاهدة الجماعية التي أقيمت في مصر. كما بدأ عدد آخر من الدول العربية في توجيه برامج تليفزيونية للتعليم في المدارس، وان كان ذلك قاصر على بعض الصفوف وبعض المواد دون غيرها. وشاع الأمل في قدرة التليفزيون على أن يسهم في حملة التعريب بعد استقلال الجزائر. واجتاحت العالم العربي ـ شأنه شأن دول العالم الثالث الأخرى ـ حمى التليفزيون التربوي. ونادرا ما كان هناك بلد به محطة للتليفزيون إلا وكان الناس يستخدمونه على نحو أو آخر للأغراض التربوية، أو يخططون لاستخدامه، أو ـ على الأقل ـ يتحدثون عن هذا الاستخدام.

«غير أنه يبدو أن الاهداف لم تكن واضحة في كثير من الأحيان، ولم يعمل المسئولون على الاستفادة الكاملة من التليفزيون كمصدر تعليمي، ولذلك لم يقدّر النجاح المأمول لهذه التجربة».(٤) ويقول أنور العابد أنه «حدث في بعض الأقطار العربية أن بعض المسئولين قرروا مثلا استخدام التليفزيون في التعليم، وبعد اتخاذ القرار أخذوا يتساءلون عما يمكن أن يقدمه التليفزيون للتعليم، وما هي أفضل الطرق لاستخدامه».(٥) ويعكس هذا غموض سياسات الاتصال وسياسات التربية، والصراع والطلاق الذي حدث بينهما في كثير من الأحيان. ويرى محمد طلال أن كثيرا من الأقطار العربية تسعى الى خلق ما سماه بالتوازن بين التعليم ووسائل الاتصال، «غير أن ما يمكن تسجيله هو تلك الصعوبات التي تواجه هذا الاتجاه، ويعود ذلك للخلل الكامن في هياكل وسائل الاتصال، ثم الخلل الموجود في مناهج التعليم.»(٦)

ولا شك ان هذا الخلل في الهياكل والمناهج يعود أساسا الى الخلل في السياسات، وانعدام التكامل فيما بينها في كثير من الأحيان. ومع ان الحديث كثيراً ما دار حول التنسيق بين السياسات التربوية والاعلامية، ومع كل النوايا الطيبة

---

(٤) اليونسكو، «التقرير الختامي لاجتماع للتحضير للمؤتمر الدولي الحكومي بشأن سياسات الاتصال في الدول العربية» (عمان: يونيو/حزيران ١٩٨٢). باريس، ١٩٨٢، ص٥.

(٥) أنور العابد، «استخدام الشبكة الفضائية في البرامج التعليمية المدرسية»، في «الاعلام العربي»، العدد الأول. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨١، ص٤٩.

(٦) محمد طلال، «الاعلام والتربية»، في «وثائق لجنة اليكسو لدراسة قضايا الاعلام والاتصال في الوطن العربي، وثيقة ٧. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ١٩٨٣، ص٢١.

التي توفرت لدى كبار المسئولين في الميدانين، الا أن ذلك صيغ في تصريحات أكثر مما ترجم الى واقع. وعندما وضعت بعض الخطط موضع التنفيذ، فإنها كثيرا ما اصطدمت بالجفوة التقليدية بين الاذاعيين والتربويين، وهي الجفوة التي أخذت حظا كبيرا من النقاش في السنوات الأخيرة. وكان كل من الفريقين يرى الآخر على النقيض منه تماما، كما لو كان من طينة أخرى. والحق أن هذا الأمر كان شائعا ـ ولا يزال ـ في العالم كله، وليس قاصراً على الوطن العربي وحده. فالاذاعيون ينعتون التربويين بالجمود والانغلاق، والتربويون يصِمون الاذاعيين بالسطحية، حتى كاد يستحيل التقارب بين الطرفين، وبات بعيدا اليوم الذي يمكن ـ على حد قول الدكتور محمد الرشيد ـ أن «تكون فيه للمدرسة قدرة الجذب والامتاع التي لوسائل الاعلام، والذي تكون وسائل الإعلام فيه قنوات توصيل متقن مشوّق لأهداف التربية ومثلها وقيمها.»(٧)

وظلت المدرسة في واد والتليفزيون في واد آخر. وعندما انعقدت «ندوة ادارة برامج التلفزة والاذاعة التربوية» في الكويت عام ١٩٧٩، أفادت التقارير التي قدمها الأعضاء أن الأقطار العربية التي تنتج برامج تعليمية منهجية متلفزة موجهة للطلاب مباشرة في مدارسهم ـ لا يزيد عددها على أربعة أقطار هي الأردن والعراق والكويت والسودان. ولا يختلف الموقف اليوم كثيرا عما كان عليه في ذلك الحين. وفي معظم الأقطار نجد لدى المسئولين عن التربية ـ وعن التليفزيون ايضا ـ تحفظات كثيرة على استخدام التليفزيون في التعليم المنهجي.

ويرى البعض في منطقة الخليج على سبيل المثال، «أنه في دول عدد سكانها قليل وخدماتها التعليمية راقية ومدارسها حسنة التجهيز ولديها الكفاية من المدرسين ومن الأماكن المتاحة للطلبة، فإن دور التليفزيون التعليمي يبدو . . . لعدد من المسئولين كما لو كان ثانويا أو غير ضروري.»(٨) وفي غير ذلك من الأقطار نجد المشكلة تتمثل في نقص التجهيزات الفنية والخبرات المدربة على كتابة النص والإخراج وكذلك النقص في معلمي الشاشة الإكفاء. واذا ما تم الانتاج والارسال على ما يرام، فإننا نجد مشكلات عديدة في الاستقبال، بما في ذلك

(٧) محمد الأحمد الرشيد، «الكلمة الافتتاحية لندوة ماذا يريد التربويون من الاعلاميين» (الرياض: مايو/أيار ـ يونيو/حزيران ١٩٨٢). الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤، الجزء الأول، ص١٤.

(٨) حمدي قنديل، احمد يوسف، أولي بيرجلوند، «شبكة تليفزيون الخليج». القاهرة، اليونسكو، ص٧.

توزيع الأجهزة المتاحة وصيانتها، وتوافق مواعيد البرامج مع الحصص الدراسية، ودور مدرّس الفصل بالنسبة لدور التليفزيون، الى غير ذلك.

والواقع ان مشكلات الاستقبال عادة ما تكون أعقد من مشكلات الانتاج والبث. ويتبين هذا بشكل أوضح في مجال تعليم الكبار عما هو عليه في المجال المدرسي. ففي إطار المدرسة يمكن تحقيق حد أدنى من الضبط والربط والتنظيم، الأمر الذي يكاد يكون مفتقدا تماما في نوادي المشاهدة الجماعية الخاصة بتعليم الكبار، والتي لا تخضع في أغلب الأحيان لسلطة محددة، أو تنتظم في إطار هيكلي راسخ مثل مؤسسات التعليم، «الأمر الذي يجعل تجميع الدارسين وتنظيم حضورهم مشكلة كبيرة. كما أن تنوع رغبات المشاهدين يمثل مشكلة أخرى، فاذا لم يتجمع المشاهدون لهدف محدد، وهو مشاهدة برامج محو الأمية، التي تجعل المشاهدة أشبه بفصل مدرسي، فإن انعقاد الفصل يصبح أمرا صعبا حيث نجد أمام المنظمين رغبات مختلفة. يضاف الى ذلك أن وجود أكثر من قناة تلفزيونية يعطي الفرصة للنزاع بين المشاهدين حول أي القناتين يشاهدون. وكل هذه الأمور توضح إنه ما لم تنظم حملة محو الأمية من خلال فصول أو مشاهدة مخططة سلفا مع وجود قيادة وتوجيه، فإن نجاح الحملة يصعب ضمانة.»[٩] وطالما سمعنا في مصر ـ التي كانت رائدة في مجال نوادي المشاهدة الجماعية في الوطن العربي حتى أواخر الستينات ـ روايات عن أجهزة الاستقبال التي كان يجب وضعها في دار الجمعية التعاونية فإذا هي تستقر في دار «شيخ الخفر»، أو عن العمدة الذي يأذن للقرويين بالمشاهدة أثناء عرض التمثيليات لأنها تروق له ولكنه نادرا ما يتذكر موعد بث برامج محو الأمية، أو عن الجهاز الذي يعطب وتمر شهور طويلة حتى يخطر احد بهذا العطب وشهور اخرى حتى يتم اصلاحه. وفي الهند تكررت العقبة نفسها، حتى اضطروا الى اتباع طريقة الاحلال، أي استبدال الوحدة المعطلة في الجهاز بوحدة اخرى أو استبدال الجهاز كله بجهاز آخر لاختصار الوقت عند حدوث العطب. ومن الطريف أنه اكتشف في أحد نوادي المشاهدة بقرية من القرى أن جهاز الاستقبال يُستخدم بمثابة مصباح كهربائي في غير وقت الارسال،

---

(٩) شاهيناز طلعت، «وسائل الاعلام والتنمية الاجتماعية». القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠، ص٣١١.

حيث لم تكن الكهرباء قد دخلت القرية بعد باستثناء مكان النادي وأماكن قليلة أخرى.

وقد أوضح تقرير شاركت في وضعه أربع منظمات عربية ودولية حول امكانيات وحدود استخدام الشكبة الفضائية العربية انه «لا توجد أجهزة استقبال جماعية سوى في ٧ دول عربية، وبنسبة ضئيلة للغاية. وهي تحت اشراف نوادي الشباب وجهات حكومية أو شبه حكومية، وتُستخدم بشكل محدود في ساعات معينة وفي أيام بذاتها من الأسبوع، والاستقبال فيها غير منظم، ولا يتم وفقا للشروط المتعارف عليها في أندية الاستقبال (للاستماع والمشاهدة) أو في المدارس والمؤسسات التعليمية.»(١٠)

لكن مشكلات الاذاعات التربوية، مع هذا، لا تقتصر على عنصر دون غيره من العناصر، وانما تمتد لتغطي رقعة كبرى من الميادين. وقد اجمل المؤتمر الاقليمي العربي للاذاعات التربوية الذي انعقد عام ١٩٧٥ هذه المشكلات في: «نقص التجهيزات الفنية. عدم وجود مراكز أو مجمعات مشاهدة واستماع بالنسبة الى برامج تعليم الكبار. قصور البث التليفزيوني المفتوح ورداءته في بعض المناطق. عدم توافر مراكز لصيانة الأجهزة. نقص العناصر البشرية المدربة. الافتقار الى المعِد المناسب للنصوص الاذاعية والتليفزيونية. عدم وضوح الأولويات في التدريب. عدم وجود مختصين في التخطيط للبرامج التعليمية أو البحوث والتقديم. نقص البحوث على الصعيدين المحلي والاقليمي. عدم وجود حوافز للمدرسين والمنتجين للعمل في مجال البرامج التعليمية. عدم وضوح العلاقة بين المؤسسات التربوية والاعلامية. نقص التنسيق بين الجهات المشرفة على التعليم. عدم استقرار المناهج. فقدان المشاركة بين البرنامج المبثوث والمستفيدين على نحو مباشر. عدم قناعة بعض المسئولين بجدوى الاذاعة والتليفزيون لأغراض التعليم. عدم وصول المطبوعات المساعدة في الوقت المناسب الى المستفيدين. عدم الدقة في اختيار الوقت المناسب للبث. صعوبة توحيد الجداول المدرسية وتوحيد توقيت البث في المدارس جميعها. ازدحام

---

(١٠) اتحاد اذاعات الدول العربية، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، منظمة اليونسكو، «تقرير أولي حول امكانيات وحدود استخدام الشبكة الفضائية العربية». القاهرة، ١٩٧٧، ص٥ - ٦.

الصفوف بالتلاميذ وتوزعهم على ثلاث فترات في اليوم. عدم تسلّح مدرّس الفصل بالوعي الكافي لأداء مهمته. وارتفاع كلفة التعليم بالتلفاز.»(١١)

وفي ضوء كل هذه العقبات لم يكن من السهل نجاح استخدام التليفزيون في تعليم الكبار أو التعليم المدرسي في معظم الأقطار العربية. واذا أخذنا الجزائر كمثال، فسوق نجد نموذجا واقعيا لذلك. فقد روى المسئولون عن الاذاعة والتليفزيون مؤخرا ان التليفزيون الجزائري «قام في السنوات العشر الأخيرة ببث برامج تعليمية اثرائية في شكل دروس صيفية تقدم للطلاب في الصف الثالث الثانوي من مايو (أيار) الى أكتوبر (تشرين أول) من كل عام تمهيدا لامتحان البكالوريا. وتعدّ هذه الدروس بالتعاون مع وزارة التربية القومية. ويرى المسئولون في التليفزيون ان الإعداد لهذه الدروس المسجلة لم يكن في المستوى المطلوب. كما ان استقبال الطلاب لها مرهون بعوامل عدة، ربما كان معظمها غير موات.»(١٢) وفيما يتعلق باستخدام التليفزيون في التعريب، «أشير الى الصعوبات التي يواجهها العمل في هذا المجال، والتي يتعلق بعضها بالربط بين البرنامج الذي يعدّ لهذا الغرض وبين الاجراءات الأخرى التي تصاحبه، كإعداد النصوص المقروءة المصاحبة، وتكوين مراكز المشاهدة والاستماع، وتخصيص جزء من ساعات العمل للدراسة، الخ..» وفي الفترة الأخيرة كانت هناك مشاورات بين التليفزيون والجهات المعنية بالتنمية لانشاء قناة تليفزيونية ثانية تتخصص في بث المواد المتعلقة بالتربية والتنمية، «الا أن الواقع العملي يشير الى غياب الأقسام المتخصصة في الوزارات المعنية لانتاج برامج المستوى المطلوب، فمثلا وزارة التربية لم تنشىء حتى الآن ادارة للتليفزيون التربوي، وهكذا.»

ولكن هذا الوضع ليس مقصوراً على الجزائر بحال من الأحوال، وانما يعم الوطن العربي كله. وقد انعكس هذا في تقارير عديدة، فقد وردت الاشارة في دراسة لمنظمة اليونسكو أنه «من الصعب القول حتى الآن بأن للتليفزيون دورا واضحا أو محددا في العملية التعليمية في معظم البلاد العربية.»(١٣) واستخلصت

(١١) اتحاد اذاعات الدول العربية، «التقرير النهائي والتوصيات للمؤتمر الاقليمي العربي للاذاعات التعليمية» (الكويت: مارس/آذار ١٩٧٥). القاهرة، ١٩٧٥.

(١٢) اتحاد اذاعات الدول العربية، «تقارير بعثات الخبراء الخاصة بالشبكة الفضائية العربية». تونس، ١٩٨٤، ص١٤.

(١٣) يحيى أبو بكر، سعد لبيب، حمدي قنديل، «تطوير الاعلام في الدول العربية ـ الاحتياجات والأولويات». باريس، اليونسكو، ١٩٨٣، ص٤١.

دراسة أخرى «أن استخدام التليفزيون في التعليم في معظم الأقطار العربية يمر حاليا في أزمة وصعوبات جمة تنذر بمخاطر قد تؤدي الى التوقف نهائيا عن استخدامه. كما يمكن القول أن واقع التليفزيون التعليمي في الأقطار العربية خلال السنوات العشر الماضية كان أفضل بكثير من واقعه اليوم ونحن في بداية الثمانينات.»(١٤)

وأضافت دراسة ثالثة أن «بلدان الشرق الأوسط، كالكثير من غيرها من البلدان تعرضت لعدوى موجة الحماس الخاص للتكنولوجيا التربوية التي اكتسحت العالم في الستينات وأوائل السبعينات. وكما حدث في بقية الأقطار، نجد الآن شواهد على إعادة تقييم واقعية للجدوى المحتملة لوسائل الاتصال في تحقيق الأهداف التعليمية، بل وحتى على بعض التحرر من أوهام هذه الجدوى.»(١٥)

٢ ـ حمى التربية باتصالات الفضاء

بالرغم من هذا الوضع، فقد انساق الوطن العربي ـ مع العالم كله ـ في السبعينات وراء الأمل بامكان استخدام الأقمار الصناعية لبث البرامج التربوية ونقلها من بلد الى آخر. وكانت الولايات المتحدة هي أول من استخدم الأقمار لهذا الغرض داخل البلاد ذاتها. وأجريَ في هذا السبيل عدد من التجارب (كما أشرنا في الفصل الثالث) استخدم فيها «القمر الصناعي للتطبيقات التكنولوجية» «ATS» ، وهو قمر ذو طاقة بث قوية بحيث كان من الممكن استقبال اشاراته التليفزيونية بواسطة محطات أرضية لا يزيد قطر الهوائي فيها على ثلاثة أمتار، ولا يزيد ثمنها على خمسة الاف دولار. كذلك كان يمكن استخدام هذه المحطات لبث برامج اذاعية صوتية واستقبالها في الوقت نفسه ايضا.

وقد تنوعت التجارب من منطقة الى أخرى، بحيث غطت في مجموعها معظم ما يمكن تصوره من استعمالات مختلفة للأقمار الصناعية في الأغراض التربوية. وعلى سبيل المثال، فقد تم استعمالها لمد البث التربوي (مناهج للتلاميذ، تدريب المعلمين، أفلام تثقيفية، برامج لتعليم الكبار) الى مناطق نائية لم يكن الارسال يصل اليها من قبل. وأجريت تجربة أخرى استخدمت فيها

---

(١٤) أنور العابد، «استخدام الشبكة الفضائية في البرامج التعليمية المدرسية». مصدر سابق، ص٩٣.

(١٥) Paul Hurst, "Educational Technology in the Middle East", in **"Educational Broadcasting International"**. London, March 1980, p 4.

احدى قناتي القمر التليفزيونيتين لإجراء حوار بين الأطباء والممرضين الذين تفصل بينهم مسافات شاسعة، وكانت آلات التصوير توضع أحيانا في بعض العيادات النائية، بحيث يمكن لطبيب متخصص يقيم في مكان بعيد أن يقوم بإجراء الكشف عن بعد بالصوت والصورة، وبعدها يباشر الممرض أو المعاون الصحي الحالة تحت اشراف الطبيب. وفي تجربة أخرى استخدم القمر في التعليم الطبي الجامعي بحيث تم تبادل ارسال المحاضرات والدروس العملية بين جامعة وأخرى طبقا للتخصص الذي اشتهرت به كل جامعة وفي ضوء توفر أساتذة في الفروع المختلفة من عدمه. كما استخدم القمر أيضا لنقل المعلومات بين الحاسبات الالكترونية، وخاصة تلك التي توجد في المراكز الصحية النائية. وبهذه الطريقة أمكن في احدى التجارب استكمال بطاقات بالمعلومات الكاملة عن تاريخ الحالة الصحية للمرضى في الاسكا الذين كانوا يترددون على عيادات مختلفة ومتباعدة.

وبالرغم من النجاح الذي صادف عددا من هذه الأنشطة، الا أن التجارب كشفت عن صعوبات مختلفة، فيما يتعلق بتنظيم المرشدين الميدانيين الذين يعاونون المواطنين لاستيعاب برامج تعليم الكبار، والتنسيق بين الأطراف المتعددة المشاركة في التجارب، وتوزيع النشرات المصاحبة للبرامج، وتحقيق التوازن بين الاعتبارات الفنية التليفزيونية والاعتبارات التربوية، والتكلفة الكبيرة لانتاج البرامج، ومقتضيات التخطيط بصفة عامة.

وبعد أن انتهت التجارب التي أجريت في عامي ١٩٧٤ و ١٩٧٥ باستخدام «القمر الصناعي للتطبيقات التكنولوجية» في الولايات المتحدة، تم نقل القمر من موقعه في المدار الفضائي الى موقع آخر بحيث أمكن استخدامه في ١٩٧٥/١٩٧٦ في الهند لبث البرامج التربوية والانمائية الى المشاهدين في الريف. وكان عدد القرى المستفيدة ٢٣٣٠ قريه، موزعة في ست ولايات. وقد وجهت اليها البرامج بأربع لغات مختلفة. وكانت هناك فترتان للبث، احداهما صباحية موجهة الى تلاميذ المدارس (بين ٥ و ١٢ سنة) مدتها ساعة ونصف الساعة، والأخرى مسائية للريفيين البالغين، مدتها ساعتان ونصف الساعة. وكان مضمون البرامج مزيجا من المركزية واللامركزية، فقد كانت كل منطقة من مناطق البث تستقبل برامج يتم انتاجها بلغتها وتُعنى خاصة باهتماماتها، كما تستقبل برنامجاً مشتركاً موجهاً الى المناطق كلها في الوقت نفسه. وفي خلال عطل المدارس كان وقت الارسال

الصباحي يستخدم لبث برامج تدريب المعلمين.

وقد ركزت البرامج المدرسية على تنمية مهارات التلاميذ، وغرس العادات الصحية، وتنمية الحس الجمالي، وتغيير السلوكيات. أما برامج تعليم الكبار فقد احتوت على الأخبار والمنوعات بالاضافة الى البرامج الانمائية التي تناولت تطوير الزراعة وتربية الماشية والصحة والتغذية وتنظيم السكان. وبلغ طول البرامج التي انتجت في العام الذي استغرقته التجربة ٩١٥ ساعة للإرسال الخاص بالكبار و ٣٣٠ ساعة لذلك الخاص بالتلاميذ، و ٨١ ساعة لبرامج تدريب المعلمين.

وقد تفاوتت الآراء بالنسبة لنجاح تجربة الهند في تحقيق أهدافها التربوية والانمائية. ومهما كان النجاح الذي لاقته التجربة، الا أنه لوحظ ان الصعوبات كانت ملموسة في المجالات المتعلقة بالبرامج أكثر من تلك المتعلقة بالمعدات والأجهزة. وكان في مقدمة تلك الصعوبات اختلاف الظروف والاحتياجات بين المناطق المختلفة التي كانت تتلقى البرامج، وضرورة الانتاج بلغات مختلفة، ومدى استيعاب المشاهدين للبرامج، خاصة وان بعضهم لم يكن قد شاهد أي وسيلة مرئية من قبل.

ومن التجارب الهامة الأخرى التي استخدمت فيها اتصالات الفضاء للأغراض التربوية التجربة التي اشتركت فيها فرنسا وساحل العاج في ١٩٧٩/١٩٨٠، باستعمال القمر الصناعي الفرنسي ـ الألماني «سيمفوني». وقد استهدفت هذه التجربة الربط بين المؤسسات الأكاديمية في البلدين، بحيث يمكن تبادل الخبرات والمعلومات فيما بينهما. وفي المرحلة الأولى اقتصرت التجربة على بث المحاضرات من فرنسا الى ساحل العاج. أما في المرحلة الثانية فقد كان هناك حوار حقيقي، بمعنى ان القنوات المرئية والصوتية استخدمت لتنظيم ندوات بين الطرفين، شاركت فيها معاهد من ألمانيا الغربية في بعض الأحيان، ولتبادل البيانات والمعلومات. وتناولت الندوات أساسا التشاور بشأن المشكلات التربوية كما يراها الأساتذة وبشأن بحوث اللغات والهندسة المعمارية. ثم دخلت التجربة مرحلة أخرى موسعة في عامي ١٩٨١ و ١٩٨٢، شاركت فيها معاهد اضافية بلجيكية وكندية، وتعددت موضوعات الندوات الفضائية بحيث اشتملت على سبيل المثال مناقشة الرسائل الجامعية، حيث يجلس بعض الأساتذة في باريس، في حين يظل الطالب مع أستاذه المشرف على الرسالة في ساحل العاج. كما استخدم

القمر الصناعي «سيمفوني» أيضا لإجراء مشاورات منظمة بين المسئولين في وزارة التربية في كل من فرنسا وساحل العاج لمناقشة المشكلات التي تواجههما في مجال التعليم، مثل تلبية حاجات انتداب الأساتذة الفرنسيين لساحل العاج، أو المسائل المتعلقة بإيفاد الطلبة الى فرنسا.

وفي أندونيسيا بدأ في نهاية عام ١٩٨٣ تنفيذ مشروع آخر لاستخدام الأقمار الصناعية لربط «اتحاد جامعات الجزر الشرقية» الذي يضم كليات ومعاهد تنتشر على ساحة تمتد نحو ثلاثة آلاف كيلومتر. ويهدف المشروع الى توفير دوائر صوتية بين المعاهد المختلفة، ودوائر لتبادل البيانات، بحيث يمكن لهيئات التدريس في المعاهد المشاركة تبادل الخبرات ونتائج البحوث والحصول على المعلومات المتاحة لدى مكتبات هذه المعاهد جميعا.

وكل هذه التجارب التي أشرنا اليها تم اجراء كل منها في بلد واحد. أما التجارب الاقليمية فقد اقتصرت حتى الآن على منطقتين اثنتين، هما جزر المحيط الباسيفيكي وجزر البحر الكاريبي. ونلاحظ هنا أول ما نلاحظ أن التجربتين استهدفتا الربط فيما بين جزر متباعدة، وهو نفس الأمر القائم أيضا في أندونيسيا التي تتكون من ١٣,٧٠٠ جزيرة يفصل بين أقصاها في الشرق وأقصاها في الغرب ما يزيد على أربعة الاف كيلومتر (أي ما يزيد قليلا على المسافة بين لندن والكويت). وهكذا فإن الميزة الأساسية للأقمار الصناعية هنا هو قدرتها على الربط بين مسافات بعيدة على نحو لا يمكن تحقيقه بسهولة باستخدام وسائل اتصالات أخرى.

وقد بدأت «تجربة الباسيفيكي للتربية والاتصال بالأقمار الصناعية» ـ التي عرفت بإسم «بيس سات» PEACESAT ـ في عام ١٩٧١ باستخدام الجيل الأول للقمر الصناعي الأمريكي للتطبيقات التكنولوجية. ووفر القمر دوائر صوتية للربط بين جامعة هاواي في هونولولو وأحد المعاهد في نيوزيلندا، ثم التحقت بهما فيما بعد ١٣ مؤسسة تعليمية منتشرة في ٩ بلدان أخرى. وتضمنت استخدامات القمر نقل البيانات الطبية والزراعية وغيرها من البيانات المتعلقة بالتنمية بين مكتبات الكليات والمؤسسات المشاركة، واجراء مؤتمرات صوتية بينها حول الشئون الطبية وتدريب المعلمين. وانتهت التجربة بعد نحو ست سنوات مع انتهاء عمر القمر الصناعي، وكذلك مع تغير الظروف في المنطقة التي استقلت فيها عدة

بلدان، وتغيرت بذلك خططها الانمائية والتربوية.

ومثلما عاون برنامج المعونة وأكاديمية التطوير التربوي بالولايات المتحدة في تجربة الباسيفيكي، فقد عاونا أيضا في مشروع جزر الكاريبي. وقد بدأ المشروع في عام ١٩٧٨ بتجربة استغرقت اسبوعين، استخدمت فيها الأقمار الصناعية مدى فعالية المؤثرات الصوتية في تطوير خدمات جامعة الهند الغربية UWI. وتتوزع كليات هذه الجامعة في ثلاث دول في البحر الكاريبي، هي جامايكا وباربادوس وترينيداد، بالاضافة الى معاهد أخرى في سانتا لوتشيا والدومينيك. وبسبب نجاح التجربة فقد توسع المشروع في عام ١٩٨٣، وأصبح الآن يقدم ثلاثة أنواع من الخدمات لتطوير برامج الجامعة، أولها أوراق تؤدي الى الحصول على شهادة جامعية للطلبة المنتشرين في الجزر المختلفة والذين لا توجد بالقرب منهم تلك الكليات التي يودون الدراسة فيها. والخدمة الثانية هي الدورات الإثرائية الخاصة في موضوعات محددة، في حين تنصب الخدمة الثالثة على تداول المعلومات وتبادل النقاش حول مجالات التنمية الريفية المختلفة.

واذا كانت تجربتا الباسيفيكي والكاريبي قد نجحتا في استخدام الأقمار الصناعية للربط فيما بين عدة دول، الا أن التجربتين كانتا محدودتين سواء فيما يتعلق بمدتهما أو بعدد الدول المشاركة أو بالنسبة للوسائل المستخدمة فيهما، والتي انصبّت على القنوات الصوتية في معظم الأحيان. ولا يوجد في الوقت الحالي نظام راسخ في العالم لشبكة فضائية اقليمية تستخدم للأغراض التربوية. وسوف تكون الشبكة الفضائية العربية هي أول شبكة من نوعها في هذا الخصوص اذا ما أفلح استغلالها في مجال التعليم.

وقد يتعين علينا أن نستخلص الدروس المستفادة من مشروعات اقليمية أخرى لم تر النور في النهاية. وأشهر هذه المشروعات هو مشروع «سيرلا» SERLA في أمريكا اللاتينية. وقد بدأ التفكير في هذا المشروع في أوائل السبعينات بهدف اطلاق قمر صناعي خاص للاستخدام التربوي في القارة، وذلك لبث البرامج التعليمية الى الطلبة في جميع مراحل الدراسة في ٩ دول، وكذلك البرامج الثقافية والانمائية للكبار في ١٥٠ الف مركز مشاهدة مزودة بـ ٦٠٠ ألف جهاز استقبال تليفزيوني. وقد أوصت دراسة الجدوى ـ التي استغرقت نحو سنتين ـ بأن يتم هذا

بالتدريج، سواء من ناحية عدد الدول المشتركة أو من ناحية الموضوعات التي يتناولها البث.

وكان من المقرر قيام هيئة تشرف على الشبكة وتمتلكها، وتقوم في الوقت ذاته بادارتها وتشغيلها، وتولي المسئوليات الشاملة للتنظيم والتخطيط والتدريب، تحت اشراف لجنة اقليمية للتعليم عن بُعد، مشكلة من اللجان الوطنية التي كانت قد قامت في الدول الأعضاء. وكان انتاج البرامج ـ طبقا لتوصيات الدراسة ـ موكلا الى الهيئات الوطنية التليفزيونية، في حين كان التخطيط لها من اختصاص سلسلة من المراكز التربوية في الدول المشاركة. وأوصى التقرير بأن يتخصص كل بلد في انتاج نوع معين من البرامج. وكان انتاج البرامج يمثل عبئا هائلا، اذ كان من المقرر أن تبلغ مدتها بين ١٠ الى ١٥ الف ساعة كل عام. وقدرت تكلفة التشغيل ـ بما في ذلك دفع أقساط القروض الخاصة بإقامة الشبكة ـ بنحو ١٢٥ مليون دولار في السنة.

وكان من العوامل التي شجعت على دراسة هذا المشروع أن دول المنطقة تتكلم لغة واحدة هي اللغة الاسبانية، كما ان ثقافاتها متقاربة. وبالاضافة الى ذلك، فقدكانتمعظم تلك البلدان تعاني من مشكلات عديدة، نجدها متشابهة الى حد كبير مع تلك السائدة في الوطن العربي. «فالتناقضات وسوء التوزيع في الاتجاهات الحالية للنمو الاقتصادي والتغير الاجتماعي على صلة مباشرة بحجم مساهمة التعليم في توزيع الدخل، والعمالة الكاملة، وتعزيز قدرة السكان على الاشتراك في تطبيق سياسة التنمية، والتغلّب على القصور الاجتماعي والمهني. وبالرغم من أن التعليم بشكله الرسمي في أمريكا اللاتينية قد حافظ بصفة عامة على نسبة من التقدم المضطرد . . . فما زالت الاحتياجات شديدة للغاية من ناحيتي الكم والكيف، خاصة فيما يتعلق بالضغط المتولد عن الزيادة السكانية، والتخلي عن الدراسة، واعادة السنوات الدراسية، والمشاكل الخاصة بتنظيم التعليم الريفي، والحاجة الى إدخال أساليب تدريس وموضوعات جديدة.»[١٦]

وبالرغم من كل هذه العوامل المشتركة، الا أن المحاذير السياسية والمخاوف

(١٦) ادوارد بلومان، «التعليم في عصر الفضاء ـ بعض أفكار حول استخدام الأقمار الصناعية في التعليم». القاهرة، اتحاد اذاعات الدول العربية، ١٩٧٣.

النفسية أوقفت المشروع قبل أن يبدأ. وربما كان المشروع أكثر طموحا من قدرات الدول المعنية أو من مدى عزيمتها على المشاركة. كما أن حجم المشكلات التعليمية كان أضخم من أن تستطيع مواجهته التكنولوجيا وحدها. وكانت اجراءات التنسيق تفوق بكثير الخبرة والممارسة المتوفرة في المنطقة. وبصفة عامة، فان المراحل التي مر بها مشروع أمريكا اللاتينية حتى انتهى قبل أن يولد دفعت الكثيرين للتشكك في مدى إمكان استخدام الأقمار الصناعية للتربية فيما بين مجموعة من الدول تختلف في نظمها السياسية والتعليمية وفي مناهجها الدراسية ايضا. وبعد أن كانت قد شاعت في الدنيا كلها حمى استخدام الاتصالات الفضائية، «أصبح الكثيرون الآن أكثر واقعية فيما يأملونه من استخدام الأقمار الصناعية للتربية والتنمية. ويختلف هذا الموقف عن ذلك الذي كان سائدا في الستينات أو حتى في السبعينات، خاصة عندما تمت تجربة الهند الشهيرة.»(١٧) بل أصبح الكثيرون واقعيين حتى فيما يتعلق باستخدام التليفزيون في حد ذاته ـ سواء كان ذلك بواسطة الأقمار الصناعية أو الشبكات الأرضية ـ من أجل مساندة التربية. و «نحن نعرف الآن أن آمال الستينات العريضة لم تكن قائمة على أساس، وأن تحويل التليفزيون التعليمي الى تكنولوجيا يمكن أن يحدث تغييرا جذريا في النظم التعليمية قد فشل الى حد مؤسف. ولنفس الأسباب التي أدت الى فشل التليفزيون، سوف تلاقي جهود رجال تكنولوجيا الفضاء الفشل في محاولتها استخدام الوسيلة نفسها في خدمة التعليم.»(١٨) لكنه يبدو ان الوطن العربي ظل متعلقا بالآمال القديمة.

٣ ـ تطلعات الاذاعيين والتربويين العرب

عندما اجتمع الاذاعيون العرب ـ من متخصصين في البرامج والشئون الهندسية ـ لأول مرة لبحث مشروع اطلاق قمر صناعي عربي، وكان ذلك منذ خمسة عشر عاما، حددوا ستة «عوامل ملحة» لتنفيذ الشبكة الفضائية من بينها

---

(١٧) حمدي قنديل، «أحلام الستينات وواقع الثمانينات ـ التجارب العالمية لاستخدام الشبكات الفضائية في التعليم»، في «تكنولوجيا التعليم»، العدد ١٣. الكويت، المركز العربي للتقنيات التربوية، يونيو (حزيران) ١٩٨٤.

(١٨) Thomas Singleton, **"Some Factors Inhibiting the Effective Use of Satellite - Delivered Educational Programming"**, Symposium on Satellite Broadcasting Paris, European Space Research Organization, 1975.

اثنان متعلقان بالتربية، أولهما متعلق برفع مستوى الخدمة التعليمية المنهجية «باذاعة البرامج المنهجية الخاصة بالمواد المشتركة، والأخذ بالنظريات الحديثة في طرق التعليم وتدريس اللغات الأجنبية وتدريب المعلمين». أما الثاني فيتعلق بتعليم الكبار، ويشمل ذلك محو الأمية، والتدريب المهني والتثقيف العمالي، والتعليم بالمراسلة، وتدريب القادة العاملين في مجال الرعاية الاجتماعية».[19]

وفي نفس العام ـ ١٩٧٠ ـ أصدر اتحاد اذاعات الدول العربية دراسة حول استخدامات الشبكة الفضائية[20] وضع فيها الخدمات التعليمية في مقدمة أهداف الشبكة. ودعا الاتحاد الى انتاج برامج مشتركة في مجال محو الأمية، حيث أن «هناك ملامح مشتركة . . . على مستوى الوطن العربي، الأمر الذي يسهُل معه إعداد برامج مشتركة لها تذاع على الشبكة الاذاعية، بالاضافة الى أهمية هذه الشبكة في تدريب معلمي فصول محو الأمية . . وتقديم المعينات البصرية والسمعية. بل ان محو الأمية الوظيفي ـ وفقا لهذا الاتجاه ـ قد يرتبط بعمليات التدريب المهني التي يمكن أن تدخل ضمن استخدامات الشبكة».

واقترحت الدراسة أيضا استخدام القمر الصناعي العربي في التدريب المهني وفي التثقيف العمالي عن طريق التليفزيون. وقالت أنه «لا شك انه من الممكن الاتفاق على برامج مشتركة في التدريب المهني على مستوى المنطقة العربية تتناول الأساسيات التي تهم قطاعات الانتاج المختلفة. ويمكن البدء بتدريب المدربين والقيادات العمالية المهنية كمرحلة أولى تعقبها مراحل أخرى وفق تخطيط شامل تراعى فيه الاحتياجات الاقتصادية للمنطقة العربية مرتبة حسب أولويات محددة».

وأضافت الدراسة ان واحدة من الخدمات الأخرى للشبكة الفضائية العربية هي دعم الجامعات المفتوحة، وكذلك التعليم بالمراسلة. وذلك بغرض تحقيق هدفين: «الأول ـ إتاحة فرصة التعليم الفني والعالي والتعليم التكميلي لمن لا تمكّنه ظروفه من الحصول على هذه الفرصة عن طريق الالتحاق بالمعاهد

---

(١٩) اتحاد اذاعات الدول العربية، «تقارير اجتماعات اللجنة الفرعية للربط التليفزيوني بالشبكات الأرضية والأقمار الصناعية»، القاهرة، ١٩٧٠.

(٢٠) اتحاد اذاعات الدول العربية. «الاستخدامات الاذاعية للشبكة العربية للاتصالات الفضائية». القاهرة، ١٩٧٠.

والجامعات. والثاني ـ الحصول على العدد اللازم من العمال المهرة والمساعدين الفنيين اللازمين لخطط التنمية الصناعية في الدول العربية التي تعاني جميعا بغير استثناء من قلة عدد هذه الفئة، والتي لا تقوم صناعة بغير الاعتماد عليها ـ وذلك برفع مهارة العمال القائمين بالأعمال الصناعية فعلا، وذلك عن طريق مشاركتهم في هذه الدراسات التي لا تتعارض مع أعمالهم».

وحددت الدراسة مجال تدريب المعلمين كهدف آخر لاستخدام القمر الصناعي العربي، لأن «المشكلة ليست فقط في تطوير المعلم، بل أنها تنصب أساساً في كثير من البلدان العربية على توفير العدد الكافي من المعلمين في التخصصات المختلفة. وازاء هذه الحاجة الملحة، وازاء النظرة المشتركة التي تتسم بها هذه المشكلة في المنطقة العربية، فإن الدور الذي يمكن أن تلعبه الشبكة الاذاعية عن طريق القمر الصناعي في تدريب المعلمين ـ هو دور أساسي يمكن أن يخطط له على أساس هذا الجهد المشترك».

وجاء تدريس اللغات الأجنبية في مقدمة الأولويات أيضا. واستندت الدراسة في ذلك الى أن «للغات الأجنبية في المنطقة العربية أهمية خاصة، ذلك أنها النافذة التي تطل منها شعوب هذه المنطقة على العالم المتطور من حولها . . . كما أنها تواجه في كثير من البلاد العربية صعوبات حقيقية في الحصول على المستوى المناسب من المدرسين». وقالت الدراسة «ان اختيار مجموعة محدودة من مدرّسي اللغات الأجنبية يذيعون دروسهم المعاونة على الشبكة العربية سيحل كل هذه المشكلة المعقدة. وبالنسبة لدروس اللغات بالذات سيمتد نفعها الى الكبار ولا يقتصر على تلاميذ المدارس».

وبالطبع، فقد جاءت البرامج المهنجية الخاصة بالمواد المشتركة، والتي تبث الى المدارس وعلى شبكات التليفزيون العامة الموجهة الى الجمهور العام، في مقدمة جميع الأهداف التي ترى الدراسة أنه من الضروري أن يقوم القمر الصناعي بخدمتها. وأوضحت الدراسة ان تلك البرامج يجب أن تتناول مناهج التعليم العام والتعليم الفني والتجاري. وقالت ان نقط الالتقاء في مناهج التعليم كثيرة جدا، ولذلك يجب أن تخدمها الشبكة الفضائية، «بل انه لا سبيل الى خدمتها بكفاءة إلا عن طريق مثل هذه الشبكة».

وعندما أجرت اليونسكو دراستها في عام ١٩٧٥، اقترح ديل وكلير جيري

أن تعطى أولوية لإصدار مجلة تعليمية من قسمين: واحد يخصص للمشاهدين الكبار، وخاصة الريفيين منهم، ويتركز على تناول المشاكل الصحية التوسع الزراعي وتبسيط العلوم، في حين يخصص القسم الثاني للمعلمين، وذلك لتشجيعهم بنشر معلومات تثبت مدى أهمية الدور الذي يمكنهم تأديته في التنمية، ونشر وثائق خاصة بمهنتهم مع إبراز عناصر التكنولوجيا التعليمية، والاجابة على اسئلتهم، وعمل مقابلات مع اولئك الذين يقومون بتجارب رائدة، الخ. واقترحا أن تُبث هذه المجلة مرة أو مرتين في الشهر بالنسبة للمعلمين، واسبوعيا بالنسبة للمناطق الريفية.

كما اقترحا أيضا إجراء مؤتمرات لاسلكية بين الجامعات، حتى داخل البلد الواحد. وضربا مثالاً بجامعتي طرابلس وبنغازي. وأضافا الى ذلك مقترحا أطلقا عليه اسماً جذاباً هو «المكتبة الطائرة للوسائل»، والذي يقضي بأن تطير هذه الوسائل ـ من أفلام وشرائح ووثائق ـ بالأقمار الصناعية بدلا من تبادلها بالطائرات. ويمكن في هذا الخصوص أن يجرى توزيع مقتطفات من أفلام موجودة يمكن اعادة استخدامها في انتاج تقوم به محطة التليفزيون المستقبلة، أو أفلام وبرامج كاملة، بالاضافة الى تبادل النصوص والصور لاسلكيا.

وبعد تقرير اليونسكو بعام واحد، أعد اتحاد اذاعات الدول العربية مذكرة، ورد فيها ـ من بين مقترحات أخرى ـ اقتراح يحمل اسماً برّاقاً آخر هو «السبورة الالكترونية»، وهي الفكرة التي طرحها أساساً المهندس البريطاني آرثر كلارك في مؤتمر اتحاد المواصلات الدولي بجنيف ١٩٦٣، والتي يمكن بواسطتها استقبال اشارة تليفزيونية على شاشة كبيرة متصلة بجهاز الاستقبال الجماعي لمشاهدة البرامج الاعلامية العادية، وأيضا برامج محو الأمية والتعليم الصحي والارشاد الزراعي وغيرها. كما يمكن عن طريقها أيضا تلقي الصحف اليومية والمجلات وأية مواد مطبوعة أو مصورة على نفس الشاشة الكبيرة لتعليم وارشاد سكان هذه المناطق ـ وعلى الخصوص اولئك الذين لا يعرفون القراءة والكتابة ـ والقضاء على عزلة هذه المناطق والارتفاع بمستواها الحضاري». (٢١)

---

(٢١) اتحاد اذاعات الدول العربية، «مذكرة بمتطلبات الاذاعة والتليفزيون من أقنية الشبكة الفضائية العربية والتصورات الأولية المتعلقة بالتنفيذ»، القاهرة ١٩٧٦.

وحدد الاتحاد في الوقت نفسه احتياجات الأقطار العربية من المتطلبات الاذاعية بنحو سبع قنوات تليفزيونية للأغراض التربوية والعامة، بالاضافة الى قناة للاستقبال الجماعي تخصص للبرامج «ذات الصبغة الثقافية والتعليمية العامة للخدمات المدرسية وتعليم الكبار والتدريب». وجاء في هذا الخصوص ان نسبة الأميين في ذلك الوقت بلغت ٧٣٪ بين الكبار، أي ٥٠ مليونا من سكان الوطن العربي. وتنبأت الدراسة بأن هذا الرقم سوف يتضاعف في عام ١٩٨٥ اذا اقتصر الأمر على الجهود القائمة في محو الأمية بالطرق التقليدية. ولاحظت الدراسة ان مشروعات التنمية تعاني من «انخفاض الانتاجية وانخفاض مستوى المعيشة . . . ومن قلة العناصر المدرّبة والكفاءات الفنية التي يمكنها أن تحول الموارد المادية المتوفرة لدى البلاد العربية الى سلع ومنتجات وخدمات لاشباع الاحتياجات العربية من أجل التصنيع والزراعة المتطورة والتقدم الحضاري».[٢٢] وأكدت أن الشبكة الفضائية حيوية لمواجهة هذه المشكلات.

وفي الوقت نفسه أعد اتحاد الجامعات العربية استبيانا لوضع تصور لاستخدام الشبكة الفضائية من قبل الجامعات، قامت بالرد عليه ١٩ جامعة. وخلص الاستبيان الى أن الشبكة سوف يكون بإمكانها تقديم خدمات مثل: نقل المحاضرات الهامة من جامعة الى أخرى، ونقل العمليات الجراحية لطلبة الطب، ونقل المحاضرات في الجامعات ذات الاعداد الكبيرة من الطلاب.[٢٣]

ومرت بعد ذلك عدة سنوات حتى عقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في عام ١٩٨٠ اجتماع خبراء لبحث كيفية استخدام الاتصالات الفضائية لخدمة الأهداف التربوية والثقافية. ووردت للاجتماع ورقة عمل تكاد تكون طبق الأصل من الورقة التي أصدرها اتحاد اذاعات الدول العربية في عام ١٩٧٠. أي أن عشر سنوات من تمحيص موضوع استخدام القمر الصناعي العربي للتربية وتقليبه على وجوهه المختلفة، لم تفلح في أن تجعلنا نقلع عن أي من آمال الستينات القديمة.

---

(٢٢) اتحاد اذاعات الدول العربية، «الاحتياجات التعليمية والاعلامية من قنوات الاتصال في مشروع الشبكة الفضائية العربية»، القاهرة، ١٩٧٦.

(٢٣) اتحاد الجامعات العربية، «مذكرة حول تصور الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية في وسائل الاستفادة من الشبكة الفضائية العربية» القاهرة، ١٩٧٧/٤/٦ (وثيقة داخلية).

ويبدو ان المنظمات العربية لم تخفف من تفاؤلها سوى مع بداية عام ١٩٨٤. وربما كان ذلك يرجع الى أن الوقت الذي كان محددا لاطلاق القمر عندئذ (نوفمبر/تشرين ثاني ١٩٨٤) أصبح وشيكا، وأن تعقيدات العمل في مجال التكنولوجيا التربوية، وخاصة فيما يتعلق بالتليفزيون بالاضافة الى تعقيدات العمل العربي المشترك وخمول الخطوات الى اتخذتها الدول الأعضاء ــ لن تتيح استخدام الشبكة الفضائية العربية للأغراض التربوية في مرحلة مبكرة. وهكذا بدأت الدراسات وتقارير الاجتماعات تشير الى ضرورة تحديد الأولويات، ومزايا العمل على مراحل، والصعوبات التي يمكن أن تنشأ في مختلف المجالات، واجراء التجارب المحدودة، وانتاج برامج تجريبية.

ففي واحد من الاجتماعات القليلة التي عقدها الاذاعيون والتربويون[٢٤]، وردت توصيات مشوبة بالحذر بشأن ثلاثة من المجالات التربوية تقول:

«(٣) في البرامج التعليمية:
وقد اتجه الرأي الى أنه بالرغم من أهمية البرامج التعليمية المدرسية الموجهة الى الفصول الدراسية، فإن الصعوبات الادارية والمالية قد تجعل من المناسب اعطاء الأولوية لبرامج الاثراء الموجهة الى الطلبة خارج الفصول. كما قد يكون من المفيد توجيه بعض هذه البرامج الى المدرسين والمشرفين والتربويين.

(٤) برامج تعليم الكبار:
رأى المشاركون أنه بالرغم من أن مشكلة محو الأمية هي المشكلة الأكثر احتياجات للمواجهة على المستوى الوطني والاقليمي، الا أنه بالنظر الى ارتباط برامج محو الأمية بالبيئة المحلية فقد يكون من المناسب أن تكون الأولوية في هذا المجال لبرامج تدريب معلمي محو الأمية على المستوى الاقليمي، إذ أن مشكلة تدريب المعلم الميداني هنا تمثل الاحتياج الأول للحملات الوطنية لمحو الأمية في الأقطار العربية المختلفة.

---

(٢٤) اتحاد اذاعات الدول العربية، «توصيات مجموعة عمل التربويين والاعلاميين للاستخدام التربوي والثقافي للشبكة الفضائية العربية» (تونس: اغسطس/آب ١٩٨٣). تونس، ١٩٨٣.

(٥) برامج التعليم المفتوح :

بالنظر الى ما يتطلبه التعليم المفتوح من كفاءة ادارية وتنظيمية بالغة الدقة وندرة التجارب في هذا المجال في المنطقة العربية، فقد اتجه الرأي الى البدء في الدخول في تجارب محدودة، وأن يسبق هذه التجارب اجراء المزيد من الدراسات على الأخص ما تعلق منها بجدوى استخدام القمر العربي في هذا المجال، مع التأكيد على المزايا المختلفة للتعليم المفتوح والتي لا تتوفر في الطرق التعليمية الأخرى».

كما أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم رأت هي الأخرى أن تقوم بدراسة حول أولويات البرامج التي يمكن بثها من خلال الشبكة العربية، وشكلت لجنة فنية لوضع معايير هذه الأولويات التي عرضت في نهاية عام ١٩٨٤ على مجموعة من الخبراء العرب لاستطلاع آرائهم في صلاحيتها. وتقول اللجنة ان المعايير التي تحدد أولويات اختيار البرامج هي «مراعاة امكانات وخصائص الشبكة الفضائية التقنية والادارية، والالتزام بنتائج دراسات الجدوى الاقتصادية، ومراعاة العناصر المشتركة للثقافة العربية قديمها وحديثها، والتأكيد على أهمية العلوم والتكنولوجيا، والاهتمام ببرامج الإثراء الموجهة الى الطلبة خارج الفصول، والتأكيد على تنمية التفكير العلمي والقدرة على حل المشكلات، والالتزام بالأسلوب المتكامل في تنفيذ واستخدام البرامج الموجهة».[٢٥] وفي الوقت نفسه بدأت المنظمة في مناقشة وضع دليل لانتاج البرامج التليفزيونية التعليمية. وينحصر هذا الدليل في مجال البرامج الخاصة بمواد العلوم والرياضيات الحديثة.

ومن خلال جهاز تابع للمنظمة، هو الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، استمر العمل بروية في انتاج برنامج تليفزيوني لمحو الأمية وتعليم الكبار هو برنامج «آن الأوان» الذي يتعاون الجهاز في انتاجه مع الصندوق العربي للانماء الاقتصادي والاجتماعي ومؤسسة الانتاج المشترك لدول الخليج العربي. وينّفذ

(٢٥) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، «التقرير الختامي لاجتماعات اللجنة الفنية الموحدة حول التصور العربي لأولويات البرامج والمحطات الأرضية ودليل عمل لانتاج البرامج التلفزية في مواد العلوم والرياضيات الحديثة عبر القمر الصناعي العربي» (تونس: أيلول/سبتمبر ١٩٨٤). تونس، ١٩٨٤.

البرنامج على ثلاث مراحل، الأولى هي المرحلة التجريبية والتي تم الانتهاء منها بالفعل، والثانية هي مرحلة الانتاج ويجرى خلالها انتاج ٤٥ حلقة مدة كل منها ٢٠ دقيقة، وتبلغ مدة هذه المرحلة ١٦ شهراً. والثالثة هي مرحلة الاستخدام التربوي للبرنامج والتي تتضمن طباعة الكتب المصاحبة له وتدريب قيادات تربوية في الأقطار العربية المختلفة تُعين المستقبلين للبرنامج على استيعابه عند بثه. وتبلغ ميزانية البرنامج ٦٦٠ ألف دولار أتى نصفها من الصندوق العربي للإنماء بالاضافة الى عدد من الأقطار العربية مثل البحرين وليبيا. ومن المحتمل أن يأتي النصف الآخر من مكتب التربية العربي لدول الخليج.

واذا قُدّر للقمر الصناعي العربي أن يبث برامج تلفزيونية لمحو الأمية لأقطار عربية مختلفة فسوف يكون برنامج «آن الأوان» ـ كما يقول الدكتور مسارع الراوي رئيس الجهاز السابق ـ هو النموذج المثالي «الذي يجب أن يجري على نهجه انتاج البرامج المناسبة للبث عن طريق الشبكة الفضائية العربية، إذ أنه يجري إعدادها بناء على منهج علمي وبالتشاور مع كل الأطراف المعنية».(٢٦) وقد أخذ هذا البرنامج وقته وحظه من الدراسة والتجريب والانتاج، كما أنه أخذ نصيبه العادل من التمويل الذي لا تحظى به عادة البرامج التربوية في هيئات التليفزيون العربية.

ومنذ اطلاق القمر العربي، فإن أحدا لم يسمع ببرنامج تربوي مشابه مر بنفس المراحل أو خصصت له نفس الاعتمادات، اللهم الا برنامج «إفتح يا سمسم» الذي قامت بانتاجه مؤسسة الانتاج المشترك لدول الخليج العربي أيضا، والذي كان قد أنتج بمعزل عن مشروع القمر العربي، وتم بثه بالفعل من عدد من محطات التليفزيون العربية دون استخدام القمر، بل وحتى دون استخدام الشبكات الأرضية. وكانت هذه اشارة أخرى عززت من حجة اولئك الذين يعتقدون أن الشبكة الفضائية العربية لن تقدم اسهاماً ملموساً في مجال التربية.

٤ ـ الحقائق الجديدة

والواقع أنه عند اقتراب اطلاق القمر بدأت آراء المسئولين عن الاذاعة

---

(٢٦) اتحاد اذاعات الدول العربية، «تقرير بعثات الخبراء لمناقشة التعرفات الخاصة بالشبكة الفضائية العربية». تونس، ١٩٨٤، ص١٤.

والتربية في الأقطار العربية تعكس المخاوف والتحفظات ازاء استخدام الشبكة الفضائية العربية لبث الاذاعات التربوية الى أقطار مختلفة، وتعكس أيضا آثارا للتشبث ببعض الأمل في إمكان حدوث شيء ما في الشهور القليلة الباقية يمكن أن يبدد هذه المخاوف والتحفظات. ووردت في تقارير بعثات الخبراء التي أوفدها اتحاد اذاعات الدول العربية عامي ١٩٨٣ و ١٩٨٤ الى الأقطار العربية نماذج عديدة للآراء التي كثيرا ما كانت مختلفة، وأحيانا ما كانت متضاربة، ولكن معظمها كانت تنم عن أن كثيرين بدأوا يفيقون على حقائق بدت كما لو كانت جديدة، أو على الأقل مختلفة عن الأفكار التي سادت في السبعينات. كما طرحت عدة مقترحات تدعو لاتخاذ بعض الخطوات في حدود ما هو ممكن.

ولقد كانت أكثر الآراء تشاؤما هي تلك التي أبداها «عيد عبده» معاون وزير التربية في سوريا. وربما كان ذلك يرجع الى ما تعلمته البلاد في الماضي من دروس في ميدان التليفزيون التربوي الذي تعتبر سوريا من رواده الأوائل في الوطن العربي. فقد «وحّدت سوريا مناهجها الدراسية وكذلك أنظمة التعليم الداخلية مع العراق تماما. كما أنها وحّدت المناهج مع الأردن حتى الصف الخامس. والكتب الدراسية التي تخدم هذه الصفوف واحدة في كلا البلدين. ولكنه بالرغم من وجود تليفزيون تربوي في البلدان الثلاثة، الا أنه لم يتم تنسيق في هذا المجال أو تبادل البرامج حتى الآن». (تقارير البعثات، ص٤٥)

ويبدو أن الأردن مر بتجربة متشابهة مع بلدان أخرى، إذ أن «كلا من الكويت والامارات والبحرين قد طلبت برامج تعليمية أردنية لبثها، الا أنه ليس من المعروف ما اذا كانت هذه البرامج قد أذيعت بالفعل.»(ص٥٢)

وقد احتلت البرامج التليفزيونية المنهجية اهتماما خاصا في تقارير البعثات، وفي سوريا «ركز المسئولون في وزارة التربية على أن توحيد المناهج هو الخطوة الأولى نحو اذاعة برامج تعليمية واحدة في أكثر من بلد عربي» (ص٤٥). وفي اليمن قال عبد ربه جرادة وكيل وزارة التربية «أن توحيد المناهج الدراسية بين الدول العربية لا زال يحتاج الى جهد كبير. وليس المطلوب بالضرورة هو توحيد مناهج كافة المراحل في كافة الدول العربية، اذ أن ذلك ليس ممكنا بالطبع، حيث أن الدول المختلفة ستظل راغبة ـ كما هو متوقع ـ في تدريس بعض المواد من منطلقاتها

التاريخية والعقائدية الخاصة، ولأن البرامج يجب أيضا أن ترتبط بالبيئة، حتى أنها قد تختلف أحيانا داخل البلد الواحد من منطقة الى أخرى (ضرب المثال هنا بالبلدان التي توجد بها أقليات كبيرة)» (ص٩٠).

ومع ذلك فقد لفت وكيل وزارة التربية اليمني النظر «الى مشكلة أخرى تواجه البرامج المنهجية الموجهة الى المدارس، هي ما اذا كانت دولة ما تستخدم التليفزيون للتعليم كجزء من المنهج. فكيف يمكن أن نتحدث عن تبادل برامج تليفزيونية منهجية بالقمر الصناعي أو بغيره اذا لم يكن التليفزيون مستخدما بالفعل للتعليم في المدارس في بلد ما، مثلما هو الحال في اليمن في الوقت الحالي» (ص٩١). وفي اليمن، يقتصر إسهام التليفزيون في التعليم حاليا على اذاعة برامج موجهة الى الطلبة في البيوت لا في المدارس. وتتناول هذه البرامج اللغة الانجليزية والرياضيات لطلبة السنوات النهائية في مراحل التعليم الابتدائية والاعدادية والثانوية.

واذا ما افترضنا ان التليفزيون يُستخدم بالفعل في التعليم المنهجي، واذا ما افترضنا أنه من الممكن تبادل برامجه بين عدد من الأقطار العربية، فنحن نجد أن الدكتور عبداللطيف عربيات أمين عام وزارة التربية الأردني يرى أن «هدف توحيد البرامج في الدول العربية هدف أصبح الآن ممكنا الى حد أو آخر من خلال الأولويات التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والتي تشمل وضع فلسفة تربوية واحدة، وبنية الأنظمة التربوية، واستراتيجية تطوير المناهج، ووضع كتب مرجعية واحدة» (ص٥٣).

وحتى قبل أن يتم هذا الجهد الضخم الذي تقوم به المنظمة، فمن الممكن - في رأي المسئولين اليمنيين - أن «نجد مناهج موحدة في بعض المواد بين عدد من الدول. وينطبق ذلك بصفة خاصة على المواد «الحيادية»، مثل الرياضيات والعلوم التي تتقارب مناهجها الى حد كبير، وبذلك يصبح تدريسها ممكنا من خلال برامج اذاعية أو تليفزيونية مشتركة. ومن الممكن البدء بهذه المواد التي ليس هناك على مناهجها خلاف. فالخلاف - أو الاختلاف - يقع اذا ما كان الأمر متعلقا بتدريس العلوم الانسانية، أو تدريس الدين نتيجة لتباين المذاهب السائدة. والاقتصار على تبادل البرامج في مواد محددة قد يكون هو الحد الأقصى لما يمكن تحقيقه في الوقت الحالي، اذ أن حل مسألة معقدة مثل مسألة البرامج التربوية ليس ممكنا الا

بتجزئتها ومعالجة الأمر بالبدء بأضعف ـ أو أسهل ـ حلقاتها. ولن نلاقي سوى الإحباط اذا ما تعدى طموحنا حدود الواقع الذي نعيشه. . .

«على أن قضية المناهج ليست هي القضية الأساسية فيما يتعلق بالبرامج التربوية. وربما كان علينا أن نتحاشى على الاطلاق بث برامج موجهة الى الصفوف الدراسية. وبدلا من ذلك فإن البرامج الإثرائية هي التي يمكن أن تسود، وهي التي من الضروري التركيز عليها فيما يتعلق باستخدام الشبكة الفضائية العربية، اذ أنها يمكن أن تستقبل في كافة دول المنطقة، ويمكن أن تكون مفيدة لا للطلبة وحدهم وإنما للكبار أيضا»(ص٩٠ ـ ٩١).

ويؤيد المسئولون السعوديون هذا الاتجاه، «فليس ضروريا أن تكون المناهج مشتركة حتى يمكننا أن نبث برامج مشتركة. فالبرامج الإثرائية عادة ما تكون أكثر قبولا لدى الطالب لأنها ليست مفروضة عليه. ويمكن أيضا أن تكون البرامج الاثرائية أكثر جاذبية من البرامج المنهجية الموجهة الى الفصول، إذ يمكن تطويعها على نحو أكبر في قوالب دراسية مختلفة. وبالاضافة الى الفائدة التي يجنيها الطلبة من البرامج الاثرائية، فهي تنفع الكبار في الوقت ذاته.

«وقال وزير المعارف أنه يود الاشارة الى برامج عربية بعينها لعلها تكون مثالا يمكن أن يحتذيه أولئك الذين يخططون للبرامج التليفزيونية التي ستبث بواسطة الشبكة الفضائية العربية، أو يقومون بانتاجها. وفي مقدمة هذه البرامج «إفتح يا سمسم» . . . وبرنامج «سلامتك» للتوعية الصحية. وهذان البرنامجان من انتاج مؤسسة الانتاج المشترك لدول الخليج. وهما يمثلان منهجا فريدا وجديدا على المنطقة من عدة نواحي: إذ أن الانتاج تم بناء على قواعد علمية مدروسة، وأن ميزانيات كبيرة اعتمدت لهذا الانتاج، أنه جاد وجذاب في الوقت نفسه، وأننا لا نجد فيه ما نجده عادة في الانتاج التجاري من تخطيط بحشد أكبر قدر من الساعات أو مداعبة الغرور الوطني لبعض الدول. وأشار الوزير الى برنامج آخر جيد . . هو البرنامج العراقي . . «أين محلي من الإعراب» لتعليم أصول اللغة العربية» (ص١٠٨ ـ ١١٠).

وأضاف المسئولون في اليمن أن «برامج محو الأمية بصفة خاصة يمكن أن تكون مثالا لما يجدر اذاعته من برامج موحدة في الدول العربية. والحاجة ماسة الى

هذه البرامج في الغالبية العظمى من هذه الدول التي توجد بها أعداد كبيرة من الأميين. وفي اليمن مثلا، هناك الآن حملة وطنية لمحو الأمية يجري البحث في امكانية استخدام وسائل الاتصال الحديثة في تنفيذها. ويزداد الاحتياج لهذه الوسائل نتيجة لتشتت السكان في البلاد، ولأن أجهزة التليفزيون منتشرة الى حد كبير في المناطق الريفية.»(ص٩٢).

ولما لم يكن لليمن خبرة سابقة في انتاج هذه البرامج، لذلك تصبح الحاجة ماسة الى الاستفادة من الخبرات العربية الأخرى، ومن البرامج التي تم انتاجها بالفعل في أماكن أخرى من الوطن العربي. ولذلك نجد أن أمين عام وزارة التربية في الأردن يدعو الى «تفادي تكرار انتاج برامج ليست على المستوى المطلوب في كل بلد. وبدلا من ذلك يجب اختيار عدة مواقع عربية من تلك التي عرفت بعطائها في ميدان التليفزيون التربوي، وتحديد تخصص كل منها في انتاج برامج معينة بحيث يتم التكامل بينها في النهاية، واستفادة الجميع بأفضل البرامج التي يمكن انتاجها في المنطقة ككل» (ص٥٢).

وفي مقدمة البرامج التي تخصص فيها التليفزيون الأردني تلك البرامج التعليمية التي توجه الى الأرض العربية المحتلة، وخاصة برامج الجغرافيا والتاريخ «والتي قامت سلطات الاحتلال بتشويه مناهجها. وقد أفاد المسئولون بأنه يجب أن يكون بث البرامج التعليمية الموجهة الى الطلاب الفلسطينيين في كل مكان واحدة من المهام الرئيسية للقمر الصناعي العربي، ربما في اطار مشروع الجامعة الفلسطينية المفتوحة» (ص٥٢). ومن المحتمل أن تصبح هذه الجامعة أضخم مؤسسة تعليمية جامعية - بل أضخم مؤسسة تعليمية على الاطلاق - تقوم باستخدام وسائل الاتصال في التعليم.

وتقول دراسة اليونسكو الخاصة بإقامة الجامعة أن «التخطيط المستقبلي يمكن أن يأخذ في الاعتبار القمر الصناعي العربي المقترح ... ومن المفترض ان استخدام القمر سيمكّن الجامعة من الوصول الى السكان المستهدفين بسهولة نسبية وبمرونة أكبر. وبالاضافة الى ذلك، فسوف يقدم خدمات اضافية، مثل طبع كتب الجامعة في نفس الوقت في كل المناطق التي سيجري فيها توزيع هذه الكتب. ولكنه في الوقت الذي تُتوقع فيه استخدامات تربوية متعددة للقمر الصناعي، نجد أن هناك أسئلة عديدة، تقنية وغير تقنية، لا بد من الاجابة عليها

قبل القيام بأي توصيات. ولذلك يوصي بإعداد دراسة منفصلة حول استخدام القمر الصناعي العربي بواسطة الجامعة الفلسطينية المفتوحة في وقت لاحق، حتى يمكن توفير تلك التفاصيل التي من الضروري توفرها لاتخاذ التوصيات المناسبة». (٢٧)

وحتى بداية عام ١٩٨٥، أي عندما أطلق القمر الصناعي العربي الأول، لم تكن الخطوات العملية قد اتخذت بعد لقيام هذه الجامعة. وكذلك كان الحال بالنسبة «للجامعة العربية المفتوحة» التي كانت قد خرجت فكرتها من اجتماع خبراء عقده الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار في عمان عام ١٩٧٩، وذلك بهدف الاسهام في تلبية احتياجات الوطن العربي من المؤهلين في التخصصات المتنوعة، والبحث العلمي، وتوفير الفرص التي تخدم التعليم المستمر مع عدم التقيد بشرط الشهادة، واعداد قيادات مشروعات محو الأمية وتعليم الكبار، وتوفير فرص الدراسة والتدريب التي لا تنتهي بالضرورة الى شهادة معينة.

وينطبق الأمر نفسه على فكرة «جامعة الخليج المفتوحة» التي تستهدف تعليم الكبار. وقد اقترحت السعودية هذه الفكرة في المؤتمر السادس لوزراء إعلام الخليج (مسقط، ١٩٨١)، وقرر المؤتمر تكليفها بإعداد دراسة جدوى بشأنه بالتنسيق مع وزارات التربية ومكتب التربية لدول الخليج. ويلاحظ ان الاقتراح جاء من وزارة الاعلام وبُحث في مؤتمر وزراء الاعلام تأكيدا لأن هذه الجامعة سوف تقوم على استخدام مكثف لوسائل الاتصال. وقد برز هذا الاتجاه بشكل واضح في دراسة الجدوى. الا أنه من الملفت للنظر أن الدراسة لم تشر على أي نحو الى امكان استخدام القمر الصناعي العربي في المشروع. (٢٨) وعلى أي حال، فإن المشروع ذاته لم يدخل مرحلة التنفيذ بعد.

وهكذا نجد أنه بينما كانت الخطوات الجادة مستمرة لتصنيع القمر العربي واطلاقه ـ مهما كانت هناك ملاحظات على هذه الخطوات ـ فإن الإعداد لاستخدام القمر للأغراض التربوية كان لا يزال في مرحلته الأولى، ولم تكن هناك سوى قلة

---

(٢٧) Unesco, **"Palestinian Open University - Feasibility Study."** Paris, September 1980 (Restricted distribution), p. 39

(٢٨) Saudi Arabia, **"Open Learning in the Arab Gulf States: An Overview of Possible Applications."** Riyadh, Ministry of Information, 1982.

نادرة من المشروعات التربوية قامت بالفعل بحيث يمكن للقمر أن يساندها، هذا اذا ما كانت هناك حاجة حقيقية لمثل هذه المساندة. واقتصرت الآمال ـ كما عبّر عنها المسئولون في الأقطار العربية ـ على إمكان استخدام الشبكة الفضائية العربية في نواحٍ محدودة من الأنشطة التربوية. ومع ذلك فإن هذا الاستخدام كان محاطاً بشكوكٍ وشروط عديدة.

٥ ـ مشكلات استخدام القمر في التربية

من كل ما سبق، يبدو من الصعب كثيرا استخدام الشبكة الفضائية العربية لتبادل البرامج التربوية والتعليمية في الوطن العربي. وتؤكد هذا الرأي الاعتبارات التالية :

(أ) استخدام التليفزيون للتربية

ان اهتمام هيئات التليفزيون العربية بالبرامج التربوية، سواء كان ذلك للتعليم المدرسي أو تعليم الكبار، لا يزال ضئيلا في مجمله، خاصة اذا ما قورن بمدى الاحتياج الى هذه البرامج في منطقة تحتاج لبذل جهود كبيرة في التنمية، أو بالحجم الضخم للبرامج الترفيهية والبرامج الاخبارية والسياسية التوجيهية. وحتى اذا ما كانت هناك محطات تليفزيون عربية تبث برامج تربوية، فإن المواد أو الميادين التي تغطيها تلك البرامج ضئيلة للغاية، كما أنها تختلف أيضا من قطر عربي الى آخر. أما الجوانب الأخرى التي بدونها لا تكتمل الاستفادة بالبرامج التربوية، مثل تنظيم المشاهدة وتدريب المعلمين ورواد نوادي المشاهدين وتوزيع المطبوعات المصاحبة، فيكاد يكون معدوما.

وقد نادى المسئولون الاذاعيون، بل تعهدوا، منذ عام ١٩٧٠ بأن يتخذوا خطوات لتصحيح هذا الوضع، ومع ذلك نجد أن تجربة السنوات الخمس عشرة الماضية لا تبشر بأمل كبير في السنوات القادمة. فعندما اجتمعت لجنة الربط التليفزيوني التابعة لاتحاد اذاعات الدول العربية عندئذ، رأت أن هناك خطوات لا بد من البدء فيها وعدة قيم لا بد من تثبيتها على النطاق القطري حتى نصل فيما بعد الى النطاق العربي الشامل عند استخدام الفضاء، مثل وضع الخدمة التليفزيونية المحلية في خدمة التعليم المدرسي ومناهج تعليم الكبار، وضرورة تدريب العاملين في الاذاعات العربية على التعاون في الانتاج المشترك، وضرورة

حرص الاذاعات نفسها على الاسهام في التنمية الاجتماعية خاصة في المناطق الريفية.(٢٩)

لكن الاذاعات، وخاصة المرئية منها في المقام الأول، لم تحرص على أن يكون لها اسهام محسوس في هذا الميدان، ولم تلتفت على النحو المأمول الى المناطق الريفية، ولم تعر اهتماما كبيرا للأميين والمحرومين، بل أنه كما يقول الدكتور المنصف الشنوفي «وقع التركيز على دور النخبة السياسية»، وقلّما اهتمت هذه الوسائل «بشن الصراع ضد التخلف وتغيير حال التبعية وتغيير الهياكل الداخلية الجوهرية في المجتمع».(٣٠)

المسألة إذن لا تقتصر فقط على عدم استخدام التليفزيون للتربية في البلدان العربية، والتشاؤم بالتالي من امكان استخدامه لهذا الغرض على المستوى القومي، ولكنها أعمق من ذلك بكثير، فهي تتعلق بسياسة التليفزيون أصلا، بل وسياسة الاتصال الشاملة، وموقفها من قضية التنمية.

فهل تغيرت هذه السياسة أو أن بالامكان تغييرها في المستقبل القريب؟

(ب) الطاقة الانتاجية

ان الطاقة الانتاجية لبرامج تعليم الكبار ما زالت محدودة تماما، وخاصة منها تلك البرامج الراقية في المضمون والقالب والتي يمكن أن تبث في أكثر من قطر عربي. وانتاج هذه البرامج بشكل منتظم يحتاج على المدى الطويل الى كثير من الوقت والمال. وبالرغم من أن هناك نقصا في بعض المواهب اللازمة للانتاج، مثل كتابة النص أو الرسوم المتحركة والحيل، الا أن المشكلة الأساسية تكمن في الاعتقاد بأن البرامج التربوية لا تحتاج الى ميزانيات كبيرة، كما أنها تكمن في ازدراء ضرورات البحوث اللازمة لانتاج هذه البرامج، بما في ذلك البحوث التي تسبق الانتاج وتلك الخاصة بالتقويم.

وإذ ضربنا مثالا ببرنامج «إفتح يا سمسم»، فسوف نجد أنه بالرغم من أنه

(٢٩) اتحاد اذاعات الدول العربية، «تقارير اجتماعات اللجنة الفرعية للربط التليفزيوني بالشبكات الأرضية والأقمار الصناعية». مصدر سابق.

(٣٠) المنصف الشنوفي، «دور الاعلام في التنمية». تونس، معهد الصحافة وعلوم الأخبار (بدون تاريخ)، ص٥.

اعتمد جزئيا على بعض مواد البرنامج الأمريكي الأصلي «شارع السمسم»، الا أن الإعداد له استغرق عامين ونصف العام بين اليوم الذي اتخذ فيه القرار (بعد مشاورات طويلة) واليوم الذي أذيعت فيه أولى الحلقات. وقد شارك في الإعداد خبراء التعليم واللغة والتليفزيون والاجتماع وغيرهم. كما أن الميزانية بلغت عدة ملايين من الدولارات. وأجريت دراسات عديدة قبل الانتاج. وبعد أن أذيع البرنامج في عدد من الأقطار العربية، نجد الآن مؤسسة الانتاج البرامجي المشترك لدول الخليج تعد لإجراء بحث حول ردود فعل المشاهدين في تلك الأقطار للبرنامج، إذ أنه من المهم جدا ونحن نتحدث عن تنسيق اذاعة المواد المختلفة من الخدمات التليفزيونية أن نعرف الى أي مدى تشاهد الخدمة التليفزيونية الصادرة من قطر معين في أقطار الآخرين، وما هي عادات المشاهدين في كل منطقة ولدى كل فئة، وما هي رغباتهم واحتياجاتهم. ولا سبيل الى ذلك الا عن طريق البحوث الميدانية المقارنة.[٣١]

وإذا ضربنا مثلا آخر ببرنامج «آن الأوان»، فلقد رأينا أن مجمل الوقت الذي يستغرقه انتاج هذا البرنامج (٤٥ حلقة × ٢٠ دقيقة) يبلغ نحو ثلاث سنوات، ويستنفذ ميزانية تقدر بنحو ثلثي مليون دولار.

كما أنه يجدر بنا أن نذكّر أنفسنا بحجم الانتاج الذي استهلكته تجربة الهند في عام فقط، وهو ١٣٢٦ ساعة. أما مشروع أمريكا اللاتينية «سيرلا» فكان من المقرر أن تبلغ مدة برامجه بين ١٠ الى ١٥ الف ساعة كل عام.

فكم هي الطاقة الانتاجية للبرامج التربوية في الوطن العربي اليوم؟

(ج) الانتاج المتوفر

يسود اتجاه الآن ينادي بأنه في غياب مواد تربوية أنتجت خصيصا للتبادل بين الأقطار العربية بواسطة الشبكة الفضائية، فمن الممكن اختيار بعض من البرامج الموجودة بالفعل وترشيحها للتبادل. وبالرغم مما لهذا الرأي من وجاهة، ومن ضرورة تجريبية على أي حال، الا أننا يجب أن نأخذ في اعتبارنا عدة صعوبات :

---

(٣١) ريتشارد ديل وسعد لبيب، «تطور وتنشيط التعاون التليفزيوني في منطقة الخليج». الرياض، جهاز تليفزيون الخليج، ١٩٧٩.

- ان هذا الانتاج قليل من الأساس، وبذلك فسوف تكون احتمالات الاختيار والانتقاء قليلة.
- ان مستوى الانتاج لا يرقى الى الحد الذي يمكن معه أن يُعرض للتبادل مع أقطار أخرى، خاصة اذا كانت هذه الأقطار قد بلغت مستوى أكثر تفوقا.
- ان هذا الانتاج كان يستهدف جمهورا محليا داخل قطر بذاته، ولم يدر ببال المسئولين عنه إنه سيبث الى أقطار أخرى، ولذلك فهو لا يخاطب الخلفيات المتفاوتة للمشاهدين.
- ان هذا الانتاج كثيرا ما تستخدم فيه لهجات عامية.
- انه ربما كان مشحوناً في بعض الأحيان بعبوات سياسية ناسفة.

فما الذي يتبقى لنا للتبادل اذا ما صفينا الانتاج المتوفر من كل هذه الشوائب؟

(د) طبيعة الأقمار الصناعية

كما هو متوقع، فقد أحدث انطلاق القمر الصناعي العربي انبهاراً كبيراً لدى الجمهور العام، الذي كان يتخيل انه بمجرد اطلاق القمر فسوف يكون بمستطاعه أن يرى أي حدث يقع في الوطن العربي ساعة وقوعه، وأن يرى برامج مغايرة لتلك التي اعتاد أن يراها في الماضي، وسوف يكون بمستطاع الأمّي أن يقرأ والفلاح أن يقلع ويزرع، مسترشدا ببرامج تهديه الى ما يفعل وما لا يفعل. ولكن المثير للدهشة ان عددا من المعنيين بشئون التليفزيون وشئون التربية قد انبهروا هم الآخرين بتلك القوى الخفية التي تصوروا ان القمر يملكها، والتي ستمكّنهم من بث برامج التثقيف والتربية على نحو أسرع أو أكفأ أو أوسع. ونسي هؤلاء ان القمر ليس سوى آلة تساعد على الوصول بالبث التليفزيوني الى أماكن لم يكن ممكنا وصوله اليها بسهولة باستخدام وسائل اتصالات أخرى.

وعلى هذا النحو فإن القمر يعتبر وسيلة ليست مختلفة كثيراً عن شبكات الاتصالات الأرضية القائمة حاليا في الوطن العربي. وهذه الشبكات ـ كما نعلم ـ لم تستخدم حتى الآن في نقل البرامج التربوية بين قطر وآخر. فالأردن على سبيل المثال يرتبط مع سوريا بشبكة ميكروويف، ولكنها لم تستخدم لهذا الغرض. واذا قلنا ان السياسة هي السبب، فقد يكون من الأجدر أن يتم نقل البراج بين الأردن والعراق. ولكن هذا ايضا لم يحدث. وليت المسألة قاصرة على النقل فيما بين البلدان. فقد طرحت مقترحات في السنوات العشر الماضية لاستخدام الشبكات

الأرضية داخل البلد الواحد للربط بين الجامعات، مثل جامعتي طرابلس وبنغازي في ليبيا أو جامعتي جدة والرياض في السعودية. الا أن هذه المقترحات لم توضع موضع التنفيذ، وربما لم يجد المسئولون داعيا لاستخدام هذه الشبكات على الاطلاق.

فما الذي يجعل الموقف مختلفا اليوم عما كان عليه بالأمس؟

(هـ) غياب بعض المؤسسات المعنية

والذي يلفت النظر ايضا أنه منذ انشئت الجامعات في الأقطار العربية وهي تعاني من نقص هيئات التدريس. ينطبق هذا على اكثر البلدان غنى وأكثرها فقرا، كما ان هناك نقصا في المعامل والمعدات. وجامعات الخليج بالخصوص لا تزال تستورد أساتذة من بلدان عربية أخرى، وتنفق على هذا مبالغ كبيرة. والبحوث الجامعية التي تجرى في بلد لا تزال مجهولة الى حد كبير في البلدان الأخرى. والمكتبات الجامعية فقيرة، والبيانات تكاد لا تنتقل من مؤسسة أكاديمية الى مؤسسة ثانية سوى بصعوبة بالغة. والغريب أنه طوال الإعداد للقمر الصناعي العربي في السنوات العشر الماضية، كان اتحاد الجامعات العربية غائبا عن الساحة.

فكيف يمكن بين يوم وليلة القيام بخطوات التنسيق الضرورية اذا لم تكن المنظمات العربية المعنية قد قامت بالتمهيد لذلك من البداية.

(و) تجارب الماضي

دلّتنا تجارب الماضي في مختلف انحاء العالم على أن استخدام الأقمار الصناعية للنقل التليفزيوني بين الدول اقتصر في الأغلب على نقل الأخبار والأحداث الرياضية. وبالرغم من استخدام الأقمار الصناعية للتربية والتنمية في بلدان مختلفة، «الا أن الفائدة المرجوة مع ذلك لم تنتشر على نطاق واسع. واقتصر الأمر على مجرد تجارب هنا وهناك، مهما كانت ضخامة هذه التجارب. ويبدو ان ما يصلح في ذلك لبلد لا يمكن أن يصلح بسهولة لبلد آخر. ولهذا فإن التليفزيون التربوي الفضائي لم تتم تجربته على نطاق اقليمي حتى الآن . . . وقد أصبح الكثيرون الآن أكثر واقعية فيما يتوقعونه من استخدام الأقمار الصناعية للتعليم والتنمية». (٣٢)

---

(٣٢) حمدي قنديل، «اتصالات الفضاء». القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥، ص ١٨٧.

وربما كان علينا أن نعترف في النهاية «أن استخدام الأقمار الصناعية لأغراض تجارية يزداد بتقدم السنين، ولكن توظيفها من أجل الخدمة الاجتماعية والتربوية لم يتم بشكل واسع متميز».[٣٣]، وان عشرات المقترحات لتوظيف الأقمار الصناعية تربويا لم يكتب لها البقاء بسبب الهوة بين ما هو مرغوب وبين الامكانيات المتاحة.

وفي واقع الأمر، فإننا عندما نشغل أنفسنا الآن بالنقاش والحديث عن الأقمار الصناعية فإننا في بعض الأحيان لا نفعل أكثر من وضع الحصان أمام العربة أو الاهتمام بالقشور دون المحتوى أو الوسيلة دون الرسالة. وفي أحيان أخرى لا ننتبه الى أن المشكلات التربوية والانمائية التي نواجهها ربما لا تحتاج لتكنولوجيا اتصالات معقدة، بل إن البعض يرى أن مواجهة بعض هذه المشكلات لا يحتاج الى أي تكنولوجيا على الإطلاق.

فإذا ما كان توظيف الأقمار قد فشل بالأمس فلماذا ينجح اليوم، واذا ما كان قد فشل لدى غيرنا فلماذا ينجح عندنا؟

(ز) التعرفات

«ان تعرفات الاتصالات في الدول العربية لا زالت عالية، خاصة فيما يتعلق باستخدام المحطات الأرضية للأقمار الصناعية، وقد خفضت هذه التعرفات في كثير من البلدان بنسب متفاوتة، ونادى الاتحاد العربي للمواصلات السلكية واللاسلكية بتعرفة مخفضة موحدة للاتصالات الاعلامية والثقافية، الا أن هذه التعرفات لا زالت مرهقة بالنسبة للهيئات الاعلامية. ومن ناحية أخرى، فقد قررت الجمعية العمومية لمؤسسة عربسات في دورتها السابعة عام ١٩٨٤ رسوم استخدام للأقمار الصناعية العربية توازي الرسوم التي تتقاضاها شبكة انتلسات الدولية دون أي معاملة تفضيلية للاتصالات الاعلامية. ولا يبدو أن المؤسسة سوف تستجيب لضغوط الاذاعيين والتربويين بتخفيض هذه الرسوم الى الحد الذي يشجع على استخدام الشبكة على نحو واسع»[٣٤]، وخاصة لنقل

(٣٣) زكي الجابر، «استخدام الشبكة الفضائية في تعليم الكبار ضمن اطار التربية المستمرة»، ورقة مقدمة الى «اجتماع الخبراء لبحث كيفية استخدام الاتصالات الفضائية لخدمة الأهداف التربوية والثقافية» (عمان: ابريل/نيسان ١٩٨٠). بغداد، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ص١٤.

(٣٤) حمدي قنديل، «القمر الصناعي العربي: الآمال الصغار في تعليم الكبار». بغداد، الجهاز العربي لمحو الأمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٥ (ورقة عمل).

البرامج التربوية التي لا يحتاج الأمر الى نقلها آنيا.

فإذا ما ظلت التعرفات على ما هي عليه، فأين اذن الحافز للإذاعيين والتربويين لاستخدام القمر في نقل برامج التربية؟

(ح) علاقة الاذاعيين بالتربويين

«ان التعاون بين الاذاعيين والتربويين لا يزال في مستوياته الدنيا رغم جهود التنسيق التي تقوم بها منظمات مثل اتحاد اذاعات الدول العربية، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ورغم صيغ التعاون القائمة على المستوى الوطني في عدد من الدول العربية. وكان من المحتمل أن يصبح هذا التعاون ميسرا، خاصة ان كلا من هيئات الاذاعة وهيئات التربية تُعتبر خدمات حكومية، الا أن تجارب الماضي خيبت الأمل في إمكان حدوث ذلك في المستقبل القريب». [٣٥] ولا يمكن أن تنشأ أشكال جديدة للتعاون بين الجانبين في وقت قصير، اذ أنها تحتاج عادة الى مثابرة ورعاية وجهد.

فكيف يستطيع القمر أن يشيع الدفء في هذه العلاقة الباردة؟

(ط) مشكلات القناة غزيرة الإشعاع

كما هو معروف، هناك مشكلات اضافية بالنسبة لاستخدام القناة غزيرة الاشعاع. وأساس هذه المشكلات انه يمكن تلقي البرامج التي تبثها هذه القناة دون أن تمر البرامج بهيئات التليفزيون، أي المصفاة الحكومية التي يمكنها أن تستقبل البرامج وتنقيها من أي شوائب سياسية أو اخلاقية وخلافها، ثم تبثها على النحو الذي تراه. وفي ظل الظروف الراهنة، والخلافات والمخاوف المتبادلة بين الدول العربية، لا يُعتقد أن تسمح معظم الحكومات العربية بأن يتلقى مواطنوها اشارة تليفزيونية من دولة اخرى دون أن يكون لهذه الحكومات وسيلة تضمن لها التحكم في قالب تلك البرامج ومضمونها. ولن تكون برامج تعليم الكبار (أو البرامج المنهجية في بعض الأحيان) بمنأى عن مثل هذه الاجراءات الرقابية بدعوى ان موادها غير سياسية، إذ أن هذه البرامج تدعو ـ أو يجب أن تدعو ـ في النهاية الى قيم هي في نهاية الأمر وثيقة الصلة بالاختيارات الأساسية للمجتمع.

---

(٣٥) نفس المصدر.

فعلى أي نحو يمكن لهذا الوضع أن يتغير؟

ان الإجابة على تلك الأسئلة هي وحدها التي يمكنها أن تقرر اذا ما كان بالامكان استخدام احدث شبكات الاتصال في المنطقة ـ القمر الصناعي العربي ـ من أجل قيام نظام قومي للتعلّم عن بُعد.

واذا كانت المعطيات العلمية المتوافرة للباحث حاليا لا تشجع على القطع بإمكان قيام هذا النظام، فلا بد من الاعتراف في الوقت ذاته ان البعض من المشروعات الاقليمية غالبا ما يتضمن عوامل تتعلق بإرادة التغيير وبالآمال والطموحات القومية، يمكن من خلالها التغلب على جانب من المشكلات القائمة.

واذا ما تعذر استخدام الشبكة الفضائية العربيةفي مشروع مثل جامعة القدس المفتوحة يدعم صمود الشعب العربي في فلسطين ويحافظ على هويته القومية، فسوف يكاد يكون مستحيلا استخدامها في تحقيق أي هدف تربوي قومي آخر، وسوف تتضاءل الى حد بعيد قيمة استخدامها في الأغراض الأخرى مثل الاتصالات وغيرها.

ولهذا فلا بد من أن تتكاتف جهود رجال الاتصال والتربية والاتصالات من أجل تحقيق مثل هذا الهدف السامي. وحتى يتحقق هذا التكاتف فلا بد من أن يتخذ قرار سياسي على أعلى مستوى المسئولية.

تعقيب (١)

الدكتور ابراهيم بدران

أود في البداية أن أتوجه بالشكر والتقدير الى منتدى الفكر العربي والى جامعة القدس المفتوحة على جهودهما في إقامة هذه الندوة الهامة والتي تنبثق أهميتها من أمرين أساسيين :

الأول : أنها تعالج مسألة نحن على أبوابها ومشارفها، ونعني بها نظام التعليم عن بُعد، ولم ندخل فيها بعد، وبالتالي فإن وقفة المراجعة والتفكير والتقييم المتزن هي في أحسن توقيت لها، خلافا لما يحدث في كثير من المشاريع التي لا تأتي وقفة التقييم المتزن الا بعد أن يكون الموضوع قد وصل الى نقطة اللاعودة كما هو الحال على سبيل المثال في مشروع القمر الصناعي العربي أو غيره.

الثاني : انها تعالج مسألة أساسية في مستقبل الأمة العربية، ونعني بذلك مسألة التعليم، إذ أن الدراسات والتطلعات والاستشرافات جميعها تشير الى أن أزمة المستقبل بالنسبة للعديد من الدول النامية ومنها الدول العربية، سوف تستفحل بسبب العجز عن تطوير الحلول الملائمة والعملية وتبنيها وتنفيذها في الوقت المناسب، الأمر الذي سوف يضائل من «قرائية» الأمة العربية ويرفع مقدار الأمية الى ما يقرب من ١٠٠ مليون نسمة في عام ٢٠٠٠م[١].

أما الورقة التي بين أيدينا والتي أعدها الأستاذ حمدي قنديل فأعتقد أنها أيضا على جانب كبير من الأهمية لعلاقتها المباشرة في الموضوع، ولأن «التعلّم عن بُعد» يتطلب بالضرورة إرسال المعلومات عن بُعد، وهنا تقفز الوسيلة . . وهي أجهزة الاتصالات من شبكات فضائية وأرضية وتليفزيون وتسجيل وغير ذلك، يقفز كله الى المقدمة لأنه هو الطريقة العصرية للتعلّم عن البُعد، أو هو أسلوب الثمانينات وما بعدها بعد أن كانت الدراسة بالمراسلة ومنذ عقود طويلة خلت، هي نظام التعلّم عن بُعد والمعروف في أماكن مختلفة من العالم.

(١) أنظر ورقة الدكتور تيسير عبد الجابر حول ديمقراطية التعليم والمقدمة لهذا المؤتمر.

* القرائية عكس الأمية.

لقد ركزت الورقة على عدد من المسائل الجوهرية من خلال تحليل تاريخي وعملي يتسم بالنظرة الفاحصة المتعمقة وبالرؤية الواعية التي تستطيع اكتشاف «الحقائق» وراء أكوام الأجهزة والمعدات. وسوف نشير الى بعض من هذه الحقائق والتي لا بد أن نؤكد أننا نتفق مع الكاتب في الجزء الأكبر منها.

١ ـ التليفزيون التربوي

يرى الكاتب أن الحماس الذي اجتاح المنطقة العربية في الستينات والسبعينات حول امكانية استخدام التليفزيون (كنظام) لغايات التربية والتعليم ولحل مشكلة التعليم في البلدان العربية، هذا الحماس لم يكن قائما على واقعية ولم يكن قائما على وعي باشكالية التعليم في جذورها، ولم يكن قائما على سياسات، كما لم يكن قائما على تنسيق دائم بين الأقطار العربية غير خاضع للطلاق على حد تعبيره. ويبدو كما هو الأمر في كثير من الأحيان أن التوجه نحو التليفزيون التربوي كان محاولة للاستفادة من هذا النظام للخروج من مأزق التربية العربية (سواء لتعليم الكبار أو محو الأمية أو غير ذلك) بطريقة أسهل، ولكن حقيقة الأمر لم تكن كذلك انطلاقا من القاعدة التي ما فتئت الأيام تثبت صحتها:

«أن كل تكنولوجيا متقدمة هي في ظاهرها سهلة وبسيطة بالنسبة للمستعمل النهائي ولكنها غاية في التعقيد (المفهوم نسبي) وغاية في الكلفة بالنسبة للاقتصاد الوطني وللجسم الاجتماعي».

٢ ـ التربية بالاتصالات الفضائية

كان الاخفاق فيها أشد من الاخفاق في التربية التليفزيونية لأنها أيضا لم تصدر عن حاجة وضرورة وإنما هي محاولة للبحث عن مادة للاستفادة منها في تبرير وتشغيل قنوات غير مستغلة في القمر الصناعي العربي. ويشير الى عدد من تجارب الدول الأخرى في الاستفادة من القمر الصناعي في التعلّم، لكن النجاح لم يكن حليفا لمعظمها. الإشكال الأساسي الذي نستطيع أن نتلمسه بين سطور الورقة، أن المبرر الموضوعي للجوء لاتصالات الفضاء في التعليم في البلاد العربية لم يكن قائما لا في الإطار الفني التعليمي ولا في الإطار السياسي ولا في الإطار الاقتصادي، وهو أمر أثبتت تجربة أمريكا اللاتينية التي يتحدث عنها الكاتب بشيء من التفصيل المفيد تماما صحته.

٣ ـ اخفاق التطلعات الاذاعية التربوية العربية

حيث يشير الكاتب الى سبب الاخفاق في تحقيق أي تقدم بهذا الاتجاه. وفي رأينا ان الاخفاق هو اخفاق هيكلي يتعلق بجوهر المشكلة وجوهر الضرورة للجوء لهذه التكنولوجيا[١]، وكان من شأن الاندفاع والحماس والوهم (كما يقول الكاتب) ان الجهد العربي استمر في التبعثر والتعلق بالأحلام التي توحى بأن مشكلة التعليم يمكن أن تحل من خلال تكنولوجيا أكثر تعقيدا وأعلى كلفة، الأمر الذي من شأنه أن يعمل في اتجاه ضد اتجاه الهدف المطلوب.

وحين يتحدث الكاتب عن تجارب الماضي يقول: «اننا حين نشغل أنفسنا بالحديث عن الأقمار الصناعية فإننا لا نفعل أكثر من الاهتمام بالقشور وفي أحيان لا ننتبه الى ان المشكلات التربوية والانمائية التي نواجهها لا تحتاج الى تكنولوجيا اتصالات معقدة بل ربما لا تحتاج الى أي تكنولوجيا على الاطلاق».

هذا هو في رأيي جوهر البحث وأهميته، وكأن الكاتب يريد أن يقول: اذا نحن أخفقنا في إعداد المعلم الاعتيادي فهل سننجح في إعداد المعلم التليفزيوني والكتاب التليفزيوني والمدرسة التليفزيونية .. واذا كانت الأفلام والشرائط المسجلة لكل المواد الاعلامية تصلنا من أمريكا أو اليابان خلال رحلة بضع ساعات بالطائرة فهل نحن بحاجة الى إرسال «افتح يا سمسم» بالقمر الصناعي ... واذا كان التعليم الاعتيادي يعتمد فقط على التربويين الذين لم تفلح البلاد العربية في تطوير امكاناتهم بالشكل المناسب فإن التعليم عن بُعد يعتمد على التربويين والاذاعيين معا، وهو أمر أكثر تعقيدا وصعوبة وأعلى كلفة .. وبخاصة ان التعاون بين الاذاعيين والتربويين لم يقيض له النجاح حتى الآن، ولا ينتظر له كذلك خلال فترة قصيرة.

٤ ـ التعليم والسياسة

والكاتب يرى في النهاية ان كل تعليم سواء منهجيا أو غير ذلك سيكون في النهاية ذا صلة وثيقة بالاختيارات السياسية الأساسية للمجتمع، الأمر الذي يجعل

(١) الأمر في أندونيسيا مثلا يختلف، حيث تتألف الدولة من ١٣٧٠٠ جزيرة المسافة بينها من أقصاها الى أقصاها ٤٠٠٠ كيلو متر، أي أكبر من المسافة بين الكويت ولندن. في مثل هذه الحالة قد تكون الاتصالات الفضائية مبررة أما في بلد كالكويت أو مصر أو العراق والتي تقاس المسافات فيها بمئات الكيلومترات، فإن فقدان المبرر واضح تماما.

دور الحكومات في القبول والتعاون والتنسيق والاستعداد لاستعمال القناة الغزيرة الاشعاع والتي لا يخضع البث فيها للرقابة أو المصفاة الحكومية ـ دورا مترددا بل ورافضا في كثير من الأحيان، وبالتالي فهل يمكن ازاء كل ذلك توقع نجاح استخدام أحدث شبكات الاتصالات في المنطقة من أجل قيام نظام قوي للتعليم عن بُعد.

٥ ـ الجامعة المفتوحة

ان الكاتب يرى ونحن نؤيده في ذلك تماما ان استخدام الشبكة الفضائية العربية في مشروع له حيثياته السياسية المعقدة وله مبرراته الوطنية والقومية مثل مشروع جامعة القدس المفتوحة ـ أمر يستحق كل اهتمام. بل قد يكون مثل هذا المشروع هو الهدف التربوي الأول وأي هدف آخر يتضاءل دونه، إما لأسباب عملية أو لأسباب اقتصادية. ويختتم الكاتب بحثه القيّم بأنه لا بد من أن تتكاتف جهود رجال الاعلام والتربية لتحقيق هذا الهدف ولا بد من قرار سياسي على أعلى مستوى.

٦ ـ جوهر القضية

ان التعقيب على بحث الاستاذ قنديل لا يغني عن قراءته أبدا ولكن يمكن في نهاية هذه الملاحظات أن أورد بعضا من المقولات التي أرى أن الكاتب أرادها أن تكون جوهر القضية:

١ ـ ان جوهر قضية التعليم والتربية في الوطن العربي واشكالاتها وتعقيداتها واقتصادياتها وحلولها ومستقبلها لا علاقة لها بتكنولوجيا الفضاء ولا التكنولوجيات المعقدة، ولا يجب أن تُبحث في هذا الاطار على الأقل في المرحلة الراهنة، ومن أراد أن يحل مسألة التعليم فليعدْ الى أصولها وجوهرها.

٢ ـ ان التعليم عن بُعد لا يتوقع له النجاح أبدا اذا كان التعليم الاعتيادي والتعليم عن قرب غير ناجح وطنيا وقوميا.

٣ ـ ان التكنولوجيا العالية المفذلكة تتطلب حتى تنجح علاقات سياسية واجتماعية واقتصادية وفنية عالية مفذلكة. وأن المجتمعات المتخلفة لا تستطيع أن تتحايل على تخلفها السياسي والاجتماعي والفني من خلال

التكنولوجيا المتقدمة لأن التخلف في العلاقات الانسانية كفيل بإحباط التقدم في العلاقات التكنولوجية.

٤ - ان التوسع التكنولوجي غير المبرر في أنظمة التعليم من شأنه أن يعمق الاخفاق في أنظمة التعليم ومن شأنه أن ينقل اقتصاديات التعليم لكي تساعد في تعزيز التبعية الاقتصادية التكنولوجية للعالم العربي.

القســـم السـابع

امكانات الشبكة العربية للاتصالات الفضائية في خدمة التعلّم عن بُعْد

امكانات الشبكة العربية للاتصالات الفضائية في خدمة التعلّم عن بُعْد

الدكتور محمد المقوسي

١ ـ مقدمـــــــة

تعيش المجتمعات المعاصرة حالات من التطورات ناجمة عن تغيرات تقنية سريعة وحالات أخرى اجتماعية مصاحبة لذلك. ولعل أهم الشواهد على مثل هذه التطورات الهائلة تتمثل جلية في تقنيات المعلوماتيات والاتصالات، وتكامل هذه التقنيات في نظام معلوماتي معقد يلف الكرة الأرضية بأسرها.

وحين ننظر بإمعان إلى عالم المستقبل الذي تصوغه هذه التقنيات إلى حد كبير، يبدو لنا أن لا مناص للمجتمعات والأفراد الذين يصبون لتحقيق نصيبهم من الازدهار الاقتصادي والاجتماعي في مثل هذا المستقبل من التسلح، في الوقت المناسب، بالخبرات العلمية والمهنية اللازمة. . . وذلك من خلال التعليم والتعلّم والتدريب. وأن دخول نواتج التقنيات الحديثة من تلفاز وحاسوب وغيرهما البيت الحديث قد بدأ يغيّر تدريجياً في نظرتنا إلى وسائل التعليم التقليدية. هذا أمر لا يمكن أن نغفله في تخطيطنا مستقبل التعليم والتعلّم.

ولعل من المناسب أن نثبت هنا نصوصاً شبه مقبولة لبعض التعابير الواردة ضمن هذا الحديث :

* تقنية المعلوماتيات والاتصالات . . . ما هي؟ يتفق عموماً على أنها تقنية تحوي أنظمة الإتصالات من أقمار صناعية للبث المباشر، ومن البث الثنائي عبر الكوابل، ومن بث اذاعي منخفض القدرة، من حاسبات (أو حواسيب شخصية)، ومن أجهزة تلفازية تخدم هذه الأهداف.
* تقنية التعلّم . . . ما هي؟ قد لا يختلف الكثير على أنها استخدام تقنية الاتصالات المتقدمة لدعم التعلّم والتعليم والتدريب.

ولعل أهم خصائص هذه التقنية هو الاعتماد على تصميم وتطوير الأجهزة (المحوي الصلب) (Hardware) (المحوي اللدن) (Software) والخدمات اللازمة لتحقيق متطلبات العملية التعلّمية (learning Process).

* التعلّم المفتوح . . . ما هو؟ انه معني أساساً بتوفير أنظمة تعلم مرنة تمنح للمستخدمين، ضمن حدود المعقول، خيار الكيف، والمتى، والأين لاتمام عملية التعلم.

ولكن . . . لماذا هذا الاهتمام المتزايد بتقنية التعلّم؟
لعل أهم الأسباب تكمن في التالي :

أ - تزايد الطلب على التعلّم والتعليم والتدريب.
ب - الطلب المتزايد على تعلّم أكثر مرونة وأكثر تنوعاً يفي بمتطلبات اقتصادية واجتماعية متطورة.
ج - التقدم الحاصل في تقنيات الاتصالات والمعلوماتيات بما يخدم أبعاداً جديدة في تطوير عملية التعلّم.
د - التطور المستمر في الاداء الاقتصادي الفعال لمنتوجات هذه التقنية.

٢ - ولم التعلّم عن بُعْد؟

هناك عدة أسباب ودوافع تجعل التوجه إلى التعلّم عن بُعْد أمراً واقعاً. . بل مفروضاً، ومن ذلك :

أ - تزايد الأعداد السكانية العاملة في مجالات تتطلب أنواعاً من التعلّم والخبرة في اداء الأعمال بمرونة وكفاءة.
ب - يعتبر التعلّم عاملاً أساسياً في قدرة المجتمعات على حل المشاكل الحاضرة والتكيف نحو المستقبل. ومن ذلك، مثلاً، نقل وتوطين التكنولوجيا إلى الدول النامية.
ج - تدل المؤشرات على أن دعم التعلّم سيحتاج في المستقبل إلى توفير المرونة الكافية وسهولة الوصول بشكل أكبر إلى منافذ التعلّم المتاحة. والتعلّم عن بُعْد يعد وسيلة ناجحة للاسهام في هذا المضمار.
د - التطور السريع في مجالات المعرفة المختلفة وضرورة مواكبتها.

هـ - قد يعتبر التعلّم عن بُعْد منفذاً شبه وحيد للمناطق النائية. ولعله في ذلك يخلق فرص تعليم وتدريب متكافئة عبر أرجاء الوطن الواحد.

وأود أن أنوه هنا إلى تقرير خاص انجز في هذا السبيل لحساب مجموعة دول السوق الأوروبية المشتركة تحت عنوان:

"DELTA: Developing European Learning Through Technological Advances".

ويشير هذا التقرير المسهب إلى حاجة هذه الدول من التعلّم عن بُعْد، ذاكراً في معرض الحديث أن الفرد الأوروبي يحتاج على المعدل إلى اعادة التدريب أربع أو خمس مرات خلال فترة عمله الفاعلة.

٣ - الامكانات الفنية لشبكة الاتصالات الفضائية العربية ... في خدمة التعلّم عن بُعْد

لقد تأسست الشبكة العربية للاتصالات الفضائية، وقوامها الأساسي قمر صناعي عامل ومحطات أرضية تابعة، لتحقق عدة أهداف مترابطة في خدمات الاتصالات التقليدية وخدمات أخرى متميزة. ومن الخدمات المتميزة التي شكلت جزءاً غير يسير في صلب الامكانات التقنية للقمر الصناعي العربي خدمة البث التلفازي الجماعي (Community TV). وقد هُدف من هذه الخدمة ربط المناطق النائية في الوطن العربي بشبكة اتصالات تسمح بالبث إلى هذه المناطق ببرامج تعليمية وتثقيفية اضافة إلى البرامج الترفيهية الهادفة.

وبالفعل فإن تصميم القمر الصناعي العربي يحتوي على قناة قمرية خاصة تقع في الحزمة - S (ترددها حوالي 2.5 GHZ) تسمى «قناة غزيرة الاشعاع»، حيث تتمتع هذه القناة بقدرة بث عالية. تصل إلى ٥٠ وات لكل من مُضخّميها اللذين يعملان توازيا. وبالتالي فيمكن التقاط البث الوارد عبر هذه القناة باستخدام محطات أرضية صغيرة، قليلة الكلفة نسبياً، ويتراوح قطرها نمطياً من ١,٥ إلى ٣ م تبعاً للاستخدام المطلوب. ولا تزال هذه القناة غير مستغلة!

يضاف إلى ذلك، أن الإمكانية متوفرة أيضاً في استخدام القنوات

الأخرى التي تقع ضمن الحزمة ـ C ‏(6/4 GHZ) وعددها ٢٥ قناة قمرية. لكن في هذه الحالة الأخيرة، لا بد من توزيع البرامج الواردة إلى المستخدِم عبر خطوط الميكروويف أو الكوابل المحورية مثلاً، إلى محطات إعادة البث مثل المحطات التلفازية، أو مباشرة إلى مراكز التوزيع التعليمي.

ويُذكر هنا أن كل قناة قمرية (Transponder) تمتلك سعة ترددية نافعة تبلغ 33 MHZ (ميجا هيرتز). هذا النطاق الشريطي كفيل بنقل برنامج تلفازي ملون كامل ـ الحركة في نسق تعديل ترددي (FM) إلا أنه يمكن تقسيم هذا النطاق الشريطي إلى اجزاء أصغر في سبيل ارسال أكثر من برنامج واحد خلال هذا النطاق من غير البرامج التلفازية كاملة ـ الحركة. فمثلاً، يمكن ارسال عدة برامج معنية بارسال الصورة في اطار مجمد (Freeze Frame)، ولا يحتاج هذا الإرسال الا لجزء من النطاق الكامل للقناة القمرية.

ان لاستخدام الاتصالات القمرية العربية في التعلّم عن بُعْد عدة مزايا، نذكر منها :

أ ـ التحرر من قيود المسافات والعوائق الجغرافية.

ب ـ توفير نظام اتصالات عالي الوثوقية : فعلاوة على توفير قنوات قمرية رديفة، يتوفر قمران رديفان يجعلان تقديم الخدمات الاتصالية شبه متصلة.

ج ـ مرونة توفير الخدمة التلفازية والصوتية معاً ضمن قناة قمرية واحدة.

د ـ امكانية الإرسال من نقطة مركزية إلى عدة نقاط في آن واحد.

٤ ـ انشاء شبكة عربية للتعلّم عن بُعْد

تتكون الشبكة العربية للاتصالات الفضائية من قطاعين متباينين ومتممين لبعضهما في تكوين هذه الشبكة :

أ ـ القطاع الفضائي : ويتألف من قمرين صناعيين منطلقين في الفضاء أحدهما قمر عامل والآخر يعمل كقمر احتياطي، وهناك قمر ثالث مخزون على الأرض لدى الشركة الصانعة، تطلقه في حالة تعطل تام لاحد هذين القمرين.

ب ـ القطاع الأرضي : ويتألف من محطات أرضية، بعضها رئيسي ويمكنه الإرسال والاستقبال عبر المدى الترددي لكامل العرض الشريطي للقمر الصناعي، وقد انجزت الكثير من الدول العربية محطاتها هذه للتعامل مع القمر العربي. أما البعض الآخر فيمكن أن نسميه محطات فرعية، وفي معظمها، فهي معنية بالتعامل مع القناة القمرية «غزيرة الإشعاع». وهناك بالطبع ملحقات أرضية أخرى تكمّل الحلقة في تكوين شبكة الاتصالات العربية الفضائية... عبر الأرض. ونحن نتحدث هنا عن الوصلات الاتصالية الأرضية من المحطات الرئيسية أو الفرعية المساندة إلى مراكز أو توزيع البرامج التعليمية إلى مطارف الاستخدام النهائية.

وإذن فكيف يمكن ربط شبكة اتصالات فضائية عربية تخدم غايات التعلّم عن بُعْد؟:

، من منطلق عام، يمكن ربط الوطن العربي اقليمياً أو أي جزء منه محلياً بشبكة تعلم متكاملة (Integrated Learning Network) في احدى هيئتين معتمدتين :

* هيئة نجمة (Star Configuration) : وتتكون من محطة أرضية مركزية توزع برامج البث إلى محطات أرضية فرعية. كما يمكن للمحطات الفرعية الاتصال بالمحطة المركزية (الأم). ويظل الاتصال طبعاً عبر القمر الصناعي. مثل هذا الربط يبدو مناسباً لشبكات محلية. وفيما يتعلق بالتعلّم عن بُعْد، فيفضّل أن تكون المحطات الفرعية التابعة محطات استقبال فقط، وقد تتضمن درجة خفيفة من الإرسال تتمثل في استجابات بسيطة للبرامج المبثوثة تسمح بتداخل صوتي بسيط بين المشاهدين والمحاضرين. وهذا بالتالي يسمح بانشاء شبكة تعلم اقتصادية.

* هيئة حلقة (Mesh Configuration) : وتتكون من عدة محطات متماثلة تتصل فيما بينها ثنائياً عبر القمر الصناعي. ويبدو أن مثل هذا الترتيب قد يناسب ربطاً شبكياً اقليمياً، ونتصور هنا أن كافة المحطات تمتلك كفاءة ارسال واستقبال البرامج التعليمية.

ولأغراض التعلّم عن بُعْد، يمكن أن نتصور أن كل محطة من هذه المحطات ترتبط بمركز تزويد لبرامج تعليمية متخصصة تبثها إلى باقي المحطات للتصرف بها. ويأتي بالتالي دورها لاستقبال برامج تعليمية أخرى من غير تخصصها ا وكأننا نقول أن المحطة (أ) تتكفل ببرامج تدريب مهنية في الهندسة وهذه هي برامجها التعليمية المتخصصة، أما المحطة (ب) فتتكفل ببرامج تعليمية تثقيفية في الزراعة والصحة العامة. هكذا الأمر بالنسبة لباقي المحطات. من منظار جامعة مفتوحة، كأننا انشأنا جامعة بكليات متناثرة هنا وهناك.

٥ ـ المطراف النهائي (User Terminal):

كما ذكرنا عابراً في الحديث السالف، فإن المطراف النهائي في شبكة الاتصالات المذكورة بما يخدم أغراض التعلّم عن بُعْد قد يكون أحد خيارين: جهاز التلفاز بمعناه الأوسع (ويتضمن ذلك شاشات العرض كبيرة الحجم)، أو جهاز الحاسوب وملحق به شاشة إظهار ملائمة، أو الاثنين معاً.

وأياً كان الخيار، فقد أصبح بإمكان التقنيات الحديثة في هذا المجال اظهار البرامج آنياً أو تخزينها واظهارها في أوقات أخرى تناسب المستخدِم. أما مركز المشاهدة نفسه، فيمكن في أقل صوره أن يكون البيت الاعتيادي. وفي هذه الحالة يوصل المطراف النهائي إلى وصلة الإرسال إما عبر خطوط هاتفية اعتيادية أو عبر محطات استقبال مصغرة (Microstations) طبعاً في حالة استخدام الخطوط الهاتفية، يفترض أن الخط لديه السعة الترددية الكافية لحمل الصورة والصوت. هذا الافتراض سيصبح أكثر واقعية لدى استخدام تقنيات كوابل الألياف الضوئية (Fiber Optic Cables) الحديثة. أما محطات الاستقبال المصغرة، فإما أن تستقبل الإرسال القمري مباشرة، أو ربما تكون هي الهوائي العادي إذا استخدمنا طريقة اعادة البث عبر محطات تلفازية محلية. والمحطات الأرضية المصغرة أصبحت شائعة الاستعمال في كثير من الدول الصناعية، وقد لا يتعدى ثمنها الف دولار (تقدير ١٩٨٦).

وإذ كان مركز المشاهدة هذا مجمعاً مدرسياً، فأفضل ترتيب له قد يكون استخدام محطات أرضية مصغرة توضع فوق سطح البناء أو في فنائه. ويمكن لمثل هذا الترتيب أن يفيد أيضاً من محطات مصغرة تسمح باستقبال كامل ودرجة من الإرسال على شكل تداخلات صوتية بسيطة مع جهة الإرسال. وفي هذا الصدد، فقد تمت عدة تجارب ناجحة في كثير من البلدان في استخدام الاتصالات الفضائية لأغراض التعلّم عن بُعْد، ومن ذلك على سبيل المثال تجارب الولايات المتحدة، وأوروبا والهند وغيرها.

٦ - الجامعة الالكترونية

يقال أن الدول الغنية في عالم اليوم هي تلك التي استغلت ثمار الثورة الصناعية في القرن التاسع عشر، وأن دول المستقبل الغنية هي تلك التي تعمل على استغلال ثمار «الثورة المعلوماتية» لصالحها في القرنين العشرين والحادي والعشرين.

دون أن الزم نفسي بالتحيز في الرأي إلى جانب الجامعة المفتوحة أو على الجانب الآخر منها أود أن أطرح هنا بأن التصور الصائب لمثل هذه «الجامعة الالكترونية» يجب أن يخوض في معالجة عدة أمور تنحدر من واقع المكونات التقليدية للتعليم الجامعي المألوف. وفي ذلك المجال نذكر:

- المحاضرات
- الإجابة عن الأسئلة ضمن حوار متداخل:
  بين الطالب والمدرس، وبين الطالب والطالب
- حل المسائل (الوظائف البيتية)
- الامتحانات
- المشاركة في أعمال التصميم
- العمل المخبري (أجهزة وقياسات)
- البحث في المكتبة

البعض من هذه الأمور ينطبق فقط على أنواع معينة من التعليم الجامعي، وبعضها الآخر يشمل كافة المجالات المطروحة في مثل هذا التعليم.

لكنها جمعياً تتطلب وضع اطر تنفيذية ملائمة للتعلّم ضمن الهيكل المقترح لهذه الجامعة. وينعكس هذا بالتالي على المتطلبات التقنية التي يجب توفيرها في مطراف الاستقبال.

والتخالط الجامعي الذي يشكل واحدة من ركائز الحياة الجامعية : كيف يمكن أن يعالج في ظل التعلّم عبر شبكات الاتصالات المقترحة؟

دون الخوض في المعالجات الدقيقة لكل من هذه الأمور، الا أنه تظهر جلياً أهمية وضع الأسس التنفيذية لها، وهي تحكم بالتالي توفير المتطلبات التقنية من محاو صلبة (Hardware) وأخرى لدنة (Software). لكن من المؤكد أن جانباً من هذا كله يخص حتى الجامعات التقليدية. فالتطور السريع الذي نشهده في ادخال الحاسوب، مثلاً، إلى ميدان التعلم الفردي (Individual-ized Learning) يضع هذه الجامعات في موقف مراجعة ذاتية لا بد منها. وإننا نطرح هنا أن الشبكة العربية للاتصالات الفضائية يمكن أن تسهم بكل فعالية في ربط الجامعات العربية ضمن ما يمكن أن يسمى (بشبكة التعلم المتكاملة "Integrated Learning Network"). والتعلّم المساند بالحاسوب ليس الا طرفاً في هذه الشبكة المقترحة واجازف هنا لأقول أن هذه هي شبكة التعلّم في المستقبل! ولعل هذه الشبكة تسهم فعلاً في خلق فرص تعلّم متكافئة عبر الوطن العربي، وتخدم بالتالي توحيد الثقافة التعلمية في هذا الوطن، توحيداً يهدف إلى الرقي بالتعلم وليس إلى السذاجة فيه.

لدى استخدام القمر الصناعي العربي كنظام توزيع، يمكن ايصال مواد المحاضرات وغيرها إلى موقع الطالب بسرعة من كافة الأطراف الجامعية التي تسهم في بناء الكيان التدريسي للجامعة الالكترونية. أما درجة التداخل مع المحاضرين فيمكن كما ذكرنا أن تتدرج من مداخلات صوتية بسيطة إلى جلسات مؤتمرات عن بعد. وكلما تعقدت درجة التدرج هذه، ازدادت الكلفة الاقتصادية على جانب مطارف الاستقبال. حتى المداخلات الصوتية لا تصبح قليلة التكاليف إذا فتح بابها بشكل كامل، مع كل المحاضرات مثلاً. وأحد الحلول التقنية الممكنة في هذا الصدد هي أن لا يسمح للطالب مثلاً أن يصدر مداخلته مباشرة إلى المحاضر من مطرافه، بل تجمع

المداخلات المختلفة عبر شبكة تبديل رزمي (Packet Switching Network) تمرر بعد ذلك إلى مطراف المحاضر. وهذا من شأنه تقليل التكاليف في عملية الاتصال من مطارف الاستقبال إلى المركز التعليمي الأم. في حالة تعدد مواقع ارسال المحاضرات إلى مطارف الاستقبال فإنما نتحدث فعلياً عن انشاء شبكة اتصالات في هيئة نجمة متغيرة في مركز التوزيع الإرسالي.

وبذا يمكن تيسير التحاور الثنائي بين الطالب والمحاضر. أما المحاضر فيمكنه تلقي استفسارات الطلبة وحتى وظائفهم البيتية وربما نوعاً من الامتحانات والإجابة عليها في وقت آخر يناسب ظروفه. من ناحية أخرى يمكن للطلبة الاتصال الثنائي أو الجماعي فيما بينهم عبر اتصالات الحاسبات المربوطة بخطوط اتصالات الشبكة العربية المشار اليها. ونتحدث هنا عن تسهيلات الرسم الحاسوبي (Computer graphics) والنصي (Text) في مثل هذه المطارف. إن هذا يتطلب بالضرورة إرسال المعلومات اما مباشرة إلى القمر الصناعي أو عبر محطات ارسال أرضية رئيسية. وفي الحالة الأخيرة يجب ربط مطارف الاستقبال بالمحطة الأرضية عبر خطوط هاتفية، مثلاً. ومما يسهل تقديم هذه الخدمات الاتصالية المشار اليها، التوجه الحديث المتمثل في تحديث شبكات الاتصالات الأرضية العربية وادخال كوابل الألياف الضوئية لدعم هذه الشبكات والرقي بها إلى «شبكات رقمية متكاملة الخدمات» "Integrated Services Digital Networks: ISDN". في هذا السياق، أذكر مثلاً أن هناك جامعة في الولايات المتحدة أسست حوالي عام ١٩٨٤ لهذه الغايات ودعم ما يسمى ببرامج التعليم عبر التدريس التلفازي (Instructional TV) والجامعة هي (National Technalogical University "NTU"). ولم يتسن لهذه الجامعة الظهور إلى حيز الوجود دون دعم الجامعات التقليدية والصناعية المنتفعة بمجهوداتها، اضافة إلى الدعم الحكومي السخي. وتقدم الجامعة بعض البرامج الهندسية فتمنح درجة الماجستير وذلك بالتعاون مع عدة جامعات تقليدية. ويذكر أن تكلفة الساعة المعتمدة هي حوالي ٣٣٠ دولاراً وتدفع عادة من قبل الموظِّف (employer). أما اكمال البرنامج فيتطلب ٣٠ ساعة فصلية معتمدة. لكن ليس لدى الجامعة برامج دراسات أولية أو دراسات على مستوى الدكتوراة.

٧ ـ أقمـار تعليميـــة

مع ظهور أقمار صناعية قوية البث إلى أجهزة الاستقبال في أوائل السبعينات أصبح بالإمكان استخدام محطات أرضية صغيرة الحجم وقليلة التكلفة نسبياً، كمحطات استقبال.

وهذا ما مكّن الأقمار الصناعية من احداث تغيير كمي ونوعي في استخدامات هذه النظم الاتصالية. وفي مجال التعليم خاصة خطط لكثير من المشاريع في العديد من البلدان، مثل البرازيل، والمكسيك، والصين، واندونيسيا، والهند، والاتحاد السوفياتي، وكندا والولايات المتحدة، وغيرها من البلدان. بعض هذه المشاريع تعثر فتوقف، والبعض الآخر ثبتت أقدامه فاستمر وتوسع. ويجدر بنا أن ننبه هنا إلى أن العقبات التي تعترض عادة كثيراً من مثل هذه المشاريع لا ترجع في غالب الأحيان إلى تقنية الاتصالات الفضائية نفسها وإنما إلى أسباب أخرى، من أهمها:

- عدم اعتماد الاستثمارات التعليمية في مقدمة الأولويات.
- عدم وجود المعرفة الكافية للتعامل مع هذه التقنيات لأغراض التعليم.
- وعدم توفر هيكل تنظيمي متكامل لعملية التعليم يُخصص ضمن ثناياه هذا البعد التعليمي الجديد.

في هذا السياق قامت الولايات المتحدة مثلاً في أوائل السبعينات (١٩٧٠) باطلاق سلسلة من الأقمار الصناعية من طراز ATS (القمر الصناعي للتطبيقات التكنولوجية)، واستخدمتها بعد ذلك في عدة تجارب مختلفة. وكانت محطات الاستقبال الأرضية تعمل بهوائيات لا يزيد قطرها على ٣ متر. وزُود بعضها بأجهزة ارسال بالراديو لاتاحة الاتصال الصوتي في اتجاهين. واستخدمت هذه الأقمار في بث برامج تعليمية إلى مدارس مختارة في المناطق الريفية وبرامج أخرى في التدريب المهني وتعليم الكبار. ولعل واحدة من التجارب البارزة في هذا السياق كانت في ولاية الاسكا حيث استخدمت الشبكة الفضائية في اقامة وصلة اتصالية للتشاور الطبي بين الأطباء في عدة مستشفيات وعيادات صحية متناثرة في مناطق تجمع سكانية صغيرة. وفي جزء آخر من هذه التجربة استخدم الحاسوب على جانب مطراف الاستقبال لجمع البيانات الخاصة بالمرضى واتاحة الاطلاع عليها في

أي مكان وفي أي وقت، مما يسّر للمرضى مراجعة الأطباء في أماكن مختلفة ضمن المنطقة الواحدة ويسر للاطباء توفر بطاقات معلومات كاملة عن هؤلاء المرضى.

٨ - خاتمـــة

تعد الأقمار الصناعية وسيلة فعالة تسمح ببث البرامج التعليمية والتدريبية على نطاق واسع، وبتكلفة معقولة نسبياً. في هذا السياق يمكن أن تنتشر الخدمات التلفازية إلى المدارس ومعاهد العلم المختلفة اضافة إلى مراكز تعلم تنشأ لهذه الغاية، وخاصة في المناطق النائية. والشبكة الفضائية العربية لديها امكانات غير قليلة للاسهام البنّاء في هذا المجال، خاصة في غياب شبكات أرضية تغطي كافة ارجاء الوطن العربي.. الامكانات التقنية جد متوفرة، ويظل الأمر رهن الاستخدام!

المراجـــع

١ - «القمر الصناعي بين مشكلات الأرض وامكانيات الفضاء». كتاب أعمال ندوة القمر الصناعي العربي وآفاق تنمية الثقافة القومية، منتدى الفكر العربي، عمّان ٨ - ٩/٣/١٩٨٦.

٢ - محمد المقوسي «امكانات واستخدامات الشبكة العربية للاتصالات الفضائية»، منشورات منتدى الفكر العربي، عمّان، ١٩٨٦.

٣ - حمدي قنديل «اتصالات الفضاء»، منشورات الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥.

٤ - DELTA: "Developing European Learning Through Technological Advances", Commission of the European Communities, Feb. 12, 1986.

٥ - NEC Corp: "Applications of Satellite Communications Systems", Seminar papers, Amman, Jordan, April 1986.

٦ - IEEE Spectrum (Special Issue on Education): "A France work for the Future", pp. 102-123, November 1984.

تعقيب (١)

الدكتور مازن دحابرة

تطرقت ورقة الزميل الدكتور محمد المقوسي في مقدمتها باختصار إلى علاقة المجتمعات المعاصرة بالتطورات الناجمة عن التغيرات التقنية المتسارعة في حقل المعلومات والاتصالات، وقد ربط الكاتب الازدهار الاقتصادي والاجتماعي للمجتمعات والأفراد بمقدار حصولهم على التعليم والتعلّم والتدريب. إنني هنا أرجو أن أنوه إلى حقيقة هامة اعتقد أن الكاتب يشاركني فيها الرأي وهي أن التعليم والتعلّم والتدريب ليست كافية لتطور المجتمع وازدهاره الاقتصادي والاجتماعي إذا لم يصاحب ذلك الإبداعُ والبحث والابتكار في جميع مجالات الحياة العلمية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها.

إن ما نتعلمه في المدرسة والبيت والجامعة ليست بالأمور الصعبة أو الخفية على الآخرين، وفي الغالب كل ما يتم تلقينه للأفراد من خلال سبل التعليم المعروفة ومن ضمنها التعليم عن بُعْد ـ لا تؤدي بالضرورة إلى ادخال المجتمع المعين في سباق الثورة التقنية التي نعيشها في هذا العصر. إن أمتنا العربية بقدر ما هي بحاجة إلى تطوير سبل التعليم والتعلّم سواء من خلال الجامعات والمدارس التقليدية أو جامعات التعلّم عن بُعْد، بحاجة أكثر إلى تطوير سبل البحث والاختراع من خلال معاهد ومراكز البحوث المتخصصة، لكي تستطيع مجاراة ومنافسة ما يجري من حولنا من تطورات مذهلة في مجال العلوم والتقنية.

إن الدول التي بدأت بها جامعات التعلّم عن بُعْد وهي الدول الأوروبية والأمريكية وبعض الدول الأسيوية قطعت مسافات طويلة في مجال التطوير والبحث والاختراع، ومن منطلق اتاحة المجال للأشخاص الذين حالت الظروف بينهم وبين التعلّم سواء في المرحلة الابتدائية أو الجامعية ـ تم انشاء جامعات التعلّم عن بُعْد لتخريج أناس يكونون ظهيراً لأولئك المنشغلين في أمور البحث والتطوير، لكي يسدوا الفراغ الناتج عن غيابهم في مجالات الحياة الروتينية العادية.

أشار الكاتب إلى أن تطوير المهارات وتجديد معلومات أصحاب المهن يمكن

أن تتم بواسطة جامعات التعلّم عن بُعْد ولكن نتائج ذلك لا تكون مضمونة كما لو تم تطوير المهارات وتجديد المعلومات من خلال الندوات والدورات المتخصصة التي يمكن تقديمها للمعنيين بواسطة مؤسساتهم أو جامعاتهم أو شركاتهم التي يعملون بها، حيث يكون الاتصال مباشراً ومركزاً، ويمكن الوصول للهدف بأقصر الطرق وأقل التكاليف.

لقد بين الكاتب في مقدمته عدة نقاط علمية موضوعية في سرده لبعض التعريفات التي تستند على طرح الحقائق بطريقة علمية مباشرة.

أما في مجال الامكانيات الفنية لشبكة الاتصالات الفضائية العربية ومقدرتها على خدمة التعلّم عن بُعْد، فقد أشار الكاتب إلى القمر الصناعي العربي وما يتبعه من محطات أرضية. أود أن أبين بعض الحقائق في هذا الموضوع وهي :

١ ـ جميع الدول التي أطلقت أقماراً صناعية ساهمت بشكل مباشر في صناعة ذلك القمر ولو بالجزء اليسير، أما الدول العربية فلم تساهم ببرغي واحد في الصناعة سواء في القطاع الفضائي أو الأرضي.

٢ ـ القمر الصناعي العربي ليس البلسم الشافي لجميع مشاكل الاتصالات بين الأقطار العربية، حيث أن الخدمات التي يقدمها القمر العربي يمكن الحصول عليها من خلال شبكة أقمار الانتلسات التي هي شبكة عالمية يمتلكها جميع دول العالم ومن بينها الدول العربية، ويتم الحصول على خدمات الاتصالات بأسعار أقل من القمر الصناعي العربي.

٣ ـ إن انشاء جامعة التعلّم عن بُعْد لا يتوقف على وجود القمر العربي أو عدمه، حيث يمكن تقديم خدمات تلك الجامعة من خلال الإذاعات العربية الصوتية أو من خلال الأقمار الصناعية العالمية (الانتلسات) أو من خلال المراسلات الكتابية كما هو الحال في بعض جامعات أو مؤسسات التعلّم عن بُعْد.

٤ ـ القناة غزيرة الاشعاع التي أشار اليها الكاتب لا تحقق اطلاقاً طموح الفرد العربي بامكانية الاستقبال الفردي في المنزل مباشرة من القمر الصناعي، وهذا هو أمل كل مواطن عربي يحلم بحرية الاستقبال التلفزيوني المباشر من القمر العربي.

هذه القناة القمرية (ترانسبوندر) تبث من القمر العربي إلى محطة أرضية

صغيرة لها هوائي بقطر ثلاثة أمتار بحيث يتم انشاء هذه المحطات الأرضية الصغيرة في أماكن التجمعات السكانية الصغيرة حيث تتم المشاهدة بطريقتين :

أ - يتجمع المواطنون في القرية أو مجموعة القرى المجاورة في مكان وجود تلك المحطة الأرضية الصغيرة (كالمدرسة مثلاً) ويقومون بمشاهدة البرنامج الذي يتم التقاطه من القمر العربي في وقت بث ذلك البرنامج.

ب - يمكن التقاط البرنامج من القمر بواسطة المحطة الأرضية ومن ثم يتم اعادة بثه من تلك المحطة إلى المناطق السكنية المجاورة مما يستلزم إنشاء محطة إرسال تلفزيوني في تلك المنطقة. وفي هذه الحالة نحتاج إلى هوائي بقطر أكثر من ٣ أمتار حتى نحصل على اشارات صالحة للبث التلفزيوني.

والذي أريد أن أقوله هنا: ما هي الحاجة إلى هذا النوع من المحطات الأرضية في الأردن مثلاً طالما أن البث التلفزيوني العادي يغطي جميع مناطق المملكة، حيث يمكن التقاط البث التلفزيوني من القمر العربي بواسطة المحطة الأرضية العادية ومن ثم يتم اعادة بثه بشكل طبيعي كما لو كان برنامجاً تلفزيونياً عادياً؟

إنني لا أرى أية فائدة سوى التكاليف الزائدة التي لا ضرورة لها اطلاقاً، الا المساعدة على تسويق منتجات الصناعات الفضائية في بلادنا دون أية مبررات.

إن شبكة الاتصالات الأرضية التي يجب أن تتوفر في البلاد العربية ذات أهمية كبيرة في مجال توصيل خدمات جامعة التعلّم عن بُعْد ، شأنها في ذلك شأن شبكة الاتصالات الفضائية خصوصاً أن القمر العربي الحالي لا يمكن من الاستقبال المباشر في المنازل. ومن الجدير بالذكر أن القناة غزيرة الأشعاع في القمر العربي توفر عملية الاتصال في اتجاه واحد فقط، أي أن المواطن العربي سيكون مستقبلاً فقط للاشارات، علماً بأنه يوجد بعض الأنظمة التي توفر للمشاهد الاستقبال والإرسال معاً. وبالطبع فإن هذه العملية تمكّن المشاهد من تبادل الحديث مع الطرف الآخر كما هي الحال في المثل الذي سرده الكاتب في ولاية الاسكا . . حيث يتمكن الاطباء من التشاور بشأن أمر ما يتعلق بمرض في مكان تجمع سكاني محاط بالثلوج لا يمكن الوصول اليه.

كما أود أن اضيف أنه قد أتيح لي المجال قبل سنتين لزيارة ولاية الاسكا

ومشاهدة خدمات جامعة التعلّم عن بُعْد في الاسكا حيث تقوم هذه الجامعة بتقديم الدروس والمحاضرات للتجمعات السكانية في المناطق النائية المحاطة بالثلوج والتي لا يمكن الوصول اليها الا بالطائرات، ويتم تقديم خدمات الجامعة من خلال شبكة اتصالات فضائية قوامها قمر صناعي اسمه أرورا "AURORA" ومن مجموعة من المحطات الأرضية عددها ٢٥٠ محطة أرضية صغيرة، تقدم خدماتها لسكان المنطقة الأصليين الذين يسمونهم "Natives" أو "Aborigines".

وقد لمست أن المشروع كان ناجحاً مئة بالمئة، كما أن الجامعة تعطي شهادات للخريجين بنفس مستوى الطلاب في الجامعات الأمريكية الأخرى.

في ختام هذا التعقيب لا يسعني إلاّ أن اشيد بالأفكار والمعلومات القيمة التي قدمها الزميل الدكتور المقوسي والتي اعتمدت في مجملها على الوقائع العلمية والحقائق الواضحة، كما أضم صوتي إلى أصوات المنادين بانشاء جامعة التعلّم عن بُعْد، لعل هذا النهج الجديد في التعلّم يكون مفتاح خير على أمتنا العربية، ولكن بشرط أن لا يتزايد أشباه المتعلمين في وطننا العربي بحيث تزداد المطالبة بتوفر فرص العمل التي تتناسب ومؤهلات أولئك الخريجين والذين لا يقبلون الا بالعمل في مجال اختصاص كل منهم. وهم كثيرون وحتى بدون جامعة تعلم عن بُعْد.

القسم الثامن

أوجه التعاون بين أنظمة التعلّم عن بُعْد والجامعات العربيـــــة

أوجه التعاون بين أنظمة التعلّم عن بُعْد والجامعات العربية
(ملخص)

الدكتور أحمد محمود الخطيب

أولاً ـ المقدمـــــة :

تواجه أنظمة التعليم الجامعي في البلاد العربية تحديات وصعوبات متنامية مبعثها عدم قدرة هذه الجامعات على الاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد على هذا النوع من التعليم. كما تتعالى صيحات الاحتجاج وعدم الرضى في الأوساط والفعاليات الاقتصادية والمهنية والاجتماعية العربية بسبب تدني كفاءة وفعالية التعليم الجامعي ونتيجة لعدم ملاءمة مخرجاته للأدوار التي يضطلع بها الخريجون في المهن والأعمال والوظائف التي يلتحقون بها، أن مظاهر الخلل والشكوى من التعليم الجامعي التقليدي تتزايد سواء في البلاد المتقدمة أو النامية. ونتيجة للقصور الذي تعاني منه أنظمة التعليم الجامعي التقليدي فقد أخذت دول العالم أجمع تقوم بعمليات تقويم ومراجعة جذرية لهذه الأنظمة وأخذت تبحث عن أنماط وبدائل ونماذج جديدة للتعليم الجامعي تتصف بالحداثة والمرونة والحركية مع الجدية بحيث تتمكن هذه الأنظمة المستحدثة من تلبية الاحتياجات الفردية والاجتماعية التي فرضتها طبيعة التحولات والتغيرات العلمية والتكنولوجية التي تمر بها المجتمعات المعاصرة.

ولقد اهتدت هذه المجتمعات إلى أنظمة جديدة للتعليم الجامعي وطورت مؤسسات للتعليم العالي عن بعد استخدمت فيها وسائط وتقنيات ووسائل اتصال حديثة لتوفير فرص التعليم الجامعي للمزيد من الطلاب الراغبين فيه.

ولقد أطلقت على هذه الأنظمة الجديدة أسماء مختلفة مثل الجامعات المفتوحة والجامعات بلا جدران وجامعات الهواء والجامعات العائمة وجامعات نهاية الاسبوع والجامعات المسائية أو الليلية والجامعات الشعبية. . . الخ ما هنالك من أسماء تلتقي حول فكرة أساسية مؤداها أن الجامعة يجب أن تنهج سياسة الباب المفتوح بحيث تتيح فرصة الالتحاق بها لجميع الطلاب الراغبين في ذلك.

ولقد جاء التفكير بالبحث عن بدائل لأنظمة التعليم الجامعي التقليدي

بسبب عدم قدرة هذه الأنظمة على الاضطلاع بأدوارها الاجتماعية وبالتالي تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية.

وعلى الرغم من التحديات والصعوبات التي تواجه أنظمة التعليم الجامعي التقليدية، الا أنها ـ وبما تمتلكه من امكانيات مادية وبشرية وتقنية ـ تستطيع أن توظف هذه الامكانيات في خدمة أنظمة التعليم العالي عن بعد، وبالمقابل فإن أنظمة التعليم العالي عن بعد يمكنها أيضاً أن تقدم لأنظمة التعليم الجامعي التقليدية خبراتها واستراتيجياتها ووسائطها التكنولوجية الحديثة والمواد والبرامج التعليمية المطورة التي تقوم بانتاجها.

ومما يجدر التأكيد عليه في هذا المجال هو ضرورة التنسيق والتكامل والتعاون بين أنظمة التعليم الجامعي عن بعد وأنظمة التعليم الجامعي التقليدي بهدف الاستثمار والاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية وتحقيق أكبر قدر من الكفاءة والفعالية لبلوغ الأهداف المرسومة.

ثانياً ـ واقع الجامعات في البلاد العربية

لقد أدركت البلاد العربية منذ فجر استقلالها أن هذا الاستقلال السياسي لا بد وأن يدعمه ويعززه الاستقلال الاقتصادي والثقافي، كما أدركت منذ البداية أهمية وحيوية الدور الذي يمكن أن يؤديه رأس المال البشري في صيانة هذا الاستقلال وحمايته، يضاف إلى ذلك أنها أدركت العلاقة التفاعلية الجدلية بين خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وبين متطلباتها ومستلزماتها من الكوادر الوطنية المدربة والمؤهلة. وعلى الرغم من حداثة تاريخ التعليم الجامعي في البلاد العربية، الا أن التوسع والنمو المتسارع في حجم التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي على وجه الخصوص، قد فاق كل التصورات. واستطاعت البلاد العربية بشكل عام أن تحقق قفزات كمية ونوعية في مجال التعليم الجامعي وتوفير خدماته وذلك في مدى زمني قصير نسبياً. ولاسباب وعوامل متداخلة ومختلفة، فقد رافق تطور التعليم الجامعي في البلاد العربية عدد من الخصائص والمشكلات التي أعاقت نموه وانطلاقته. وسوف أتعرض في هذا الجزء من الورقة إلى أبرز هذه

الخصائص والمشكلات[1] ومن ثم سأقوم باستعراض عدد من المصادر والموارد المادية والبشرية والمالية المتوافرة في الجامعات العربية.

أ ـ الخصائص والمشكلات

فيما يلي عدد من الخصائص والمشكلات التي تواجه أنظمة التعليم الجامعي التقليدية في البلاد العربية:

١ ـ التبعية العلمية للجامعات الأجنبية

من أبرز المشكلات التي تعاني منها أنظمة التعليم الجامعي في البلاد العربية شيوع ظاهرة تبعية الوظيفة العلمية للجامعات العربية للوظيفة العلمية للجامعات الأجنبية، بكل ما يترتب على هذه الظاهرة من آثار سلبية على قدرة الجامعات العربية، ليس على أداء وظيفتها العلمية وحسب، بل وعلى وظيفتها الاجتماعية[2]. وتتبدى ظاهرة التبعية العلمية للجامعات العربية من خلال نمط البعثات وطرق تأهيل أعضاء هيئات التدريس والنظام الدراسي والدرجات العلمية ولغة التدريس والبحث العلمي واقامة العلاقات العلمية والثقافية مع الجامعات والمراكز العلمية الأجنبية[3].

٢ ـ عدم التوازن بين الجوانب الكمية والجوانب الكيفية

وتتمثل هذه الظاهرة من خلال اختلال التوازن بين النمو الكمي لاعداد الطلاب الملتحقين بالجامعات نتيجة للتدفق الطلابي من خريجي المدرسة الثانوية، وبين نوعية وجودة التعليم الجامعي، الأمر الذي يستوجب اعادة النظر في الهيكل البنيوي لنظام التعليم العالي بحيث

---

(١) للاطلاع على المزيد من الخصائص والمشكلات يمكن الرجوع إلى ورقة العمل التي قدمها الباحث بعنوان (التجارب العربية في مجال التعليم الجامعي المفتوح [ندوة التعليم العالي عن بعد مع التركيز على مشروع الجامعة المفتوحة لدول الخليج العربية، البحرين ٣٠/٢ ـ ١٤٠٧/٣/٤هـ، الموافق ٢ ـ ٦ تشرين ثاني، ١٩٨٦).

(٢) محمد السيد سليم، الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، المستقبل العربي، السنة الخامسة، العدد الأربعون، ١٩٨٢م.

(٣) المرجع السابق.

يتم احداث تغييرات جذرية من أجل زيادة القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي وتوفير المرونة المطلوبة لاستيعاب مظاهر التجديد الكفيلة بتحسين نوعية ومستوى الخدمات التربوية التي تقدمها هذه المؤسسات[1].

٣ ـ عدم توفر البيانات والمعلومات والاحصائيات

فالظاهرة الملفتة للنظر في هذا المجال هو عدم توفر البيانات والمعلومات والاحصائيات في غالبية البلاد العربية والمتعلقة بأعداد السكان وفئاتهم ومستوياتهم الثقافية واعداد الطلاب واحتمالات نموهم والاحتياجات المختلفة للقوى العاملة، والتوقعات السكانية المستقبلية . . . الخ ما هنالك من بيانات واحصائيات عائقاً كبيراً في طريق التخطيط العلمي لأنظمة التعليم العالي[2].

٤ ـ التفاوت في مستوى ونوعية البرامج والنشاطات والخدمات التربوية

نظراً للفروق القائمة فيما بين البلاد العربية والمتعلقة بالفلسفات السياسية والاجتماعية، والفوارق في مستويات الدخل القومي ـ فإنه من الصعب تطبيق معايير موحدة على الجامعات في البلاد العربية من حيث نسبة أعضاء هيئات التدريس إلى الطلبة ومستوى البرامج والنشاطات ونوعية التسهيلات المادية المتيسرة للطلبة ومدى الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للجامعات وكلفة الطالب . . . الخ.

٥ ـ التنوع في التقاليد الجامعيــة

فهنالك بعض الجامعات العربية التي اعتمدت النظام الجامعي الفرنسي وهنالك جامعات عربية اعتمدت النظام الجامعي البريطاني وهنالك جامعات عربية اعتمدت النظام الجامعي الأمريكي. ومن الطبيعي أن يترتب على الاختلافات في هذه الأنظمة وما تمثله من اختلافات في الفلسفة والأهداف والخطط والبرامج وأساليب التقويم

(١) عبدالله بوبطانة، مشاكل الكم والكيف في التعليم العالي في البلدان العربية، مجلة شؤون عربية، العدد (١) مارس ١٩٨١م.

(٢) المرجع السابق.

المعتمدة تنوع في التقاليد الجامعية في الجامعات العربية.

٦ ـ وإذا ما استثنينا عدداً قليلاً من الجامعات العربية (من مثل جامعة الأزهر وجامعة الزيتونة بتونس وجامعة القرويين بفاس) فإنه يمكن القول بأن الأغلبية المطلقة من الجامعات العربية تم انشاؤها حديثاً خلال العقدين الماضيين[٣].

٧ ـ **غياب مفهوم التكامل والتنسيق**

وتتمثل هذه الظاهرة في تقليد الجامعات العربية لبعضها البعض سواء على المستوى الوطني أو على المستوى الإقليمي أو على المستوى العربي.

وتتبدى هذه الظاهرة أيضاً من خلال انشاء الجامعات التي تكرر نفسها من حيث الفلسفة والأهداف والقوانين والأنظمة والهياكل التنظيمية والإدارية والكليات والبرامج والخطط الدراسية وأسس القبول ومتطلبات النجاح والتخرج وأساليب التقويم... الخ.

٨ ـ **عدم التناسق أو الترابط ما بين سياسات التعليم والتدريب الجامعي وبين سياسات التوظيف في الأجهزة والمؤسسات العامة والخاصة :**

أدى انعدام التناسق أو الترابط ما بين سياسات التعليم والتدريب الجامعي وبين سياسات التوظيف في الأجهزة والمؤسسات العامة والخاصة إلى بروز ظاهرة البطالة المقنعة بين الخريجين والتي يقوم البعض بتفسيرها كمؤشر على ظاهرة الاهدار في التعليم الجامعي وبالتالي المطالبة بالحد من التعليم الجامعي بسبب عدم الحاجة إلى خريجيه وعدم توفر الوظائف والمهن والأعمال لاستيعابهم.

ب ـ المصادر أو الموارد المادية والبشرية والمالية

قبل أن نتعرف على أوجه التعاون بين أنظمة التعلّم عن بُعْد والجامعات التقليدية يجدر بنا أن نتعرف على المصادر أو الموارد المادية

(٣) تم انشاء (٣٠) جامعة عربية من مجموع (٧٠) جامعة في عقد السبعينات وعقد الثمانينات.

والبشرية والمالية للجامعات العربية، لأن هذه المصادر أو الموارد هي الموجودات التي تحدد امكانية وحجم ونوع التعاون المتوقع. وفيما يلي استعراض لبعض المصادر أو الموارد للجامعات في البلاد العربية :

١ ـ عدد الجامعــات

ارتفع عدد الجامعات في البلاد العربية من ثلاث جامعات في نهاية عقد الأربعينات إلى (٧٠) جامعة في منتصف الثمانينات، وهذا يعني أن عدد الجامعات العربية قد تضاعف ثلاثاً وعشرين مرة خلال الخمس والثلاثين سنة الماضية، بمعدل جامعتين في العام تقريباً.

٢ ـ أعداد السكان

تشير احصائيات اليونسكو لعام ١٩٨٥ إلى أن عدد سكان البلاد العربية قد بلغ (١٩٠,٧٩٧,٠٠٠) نسمة، وأن عدد السكان في الفئة العمرية (٢٠ ـ ٢٤) قد بلغ (١٧,٤٢٤,٠٠٠). كما تشير تقديرات اليونسكو إلى أن عدد سكان البلاد العربية سيصل عام ١٩٩٠ إلى (٢٢٠,٤٠٤,٠٠٠) نسمة وعام ٢٠٠٠ إلى (٢٨٨,١٣٩,٠٠٠)، وان عدد السكان في الفئة العمرية (٢٠ ـ ٢٤) سيصل عام ١٩٩٠ إلى (١٩,٦٧٨,٠٠٠)، وعام ٢٠٠٠ إلى (٢٦,٥٦٣,٠٠٠).

٣ ـ أعداد الطــلاب

تشير احصائيات اليونسكو المتعلقة بأعداد الطلاب في التعليم العالي في البلاد العربية إلى أن عددهم بلغ حوالي (١,٣) مليون طالب وطالبة سنة ١٩٨٠ (أي ما يعادل ٧٪) من مجموع الشباب من الفئة العمرية (١٨ ـ ٢٣)[١].

كما تشير احصائيات اليونسكو إلى أن هذا العدد قد ارتفع سنة ١٩٨٥ إلى حوالي (٢,٢٠١,٠٠٠) طالب وطالبة[٢].

ومن المنتظر أن تصل أعداد طلاب التعليم العالي في البلاد

(١) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، التربية الجديدة، العدد الحادي والعشرون ـ السنة السابعة، سنة ١٩٨٠.

(٢) الكتاب الاحصائي السنوي لليونسكو سنة ١٩٨٣.

العربية حسب تقديرات اليونسكو لعام ٢٠٠٠ إلى ما بين (٦,٢) مليون و (٨) ملايين طالب وطالبة (أي ما يعادل ١٩٪) و ٢٥٪ من مجموع الشباب من الفئة العمرية (١٨ ـ ٢٣)[٣].

٤ ـ أعداد أعضاء هيئات التدريس

تشير احصائيات اليونسكو إلى أن أعداد هيئات التدريس قد ارتفعت من (٢٥,٠٠٠) مدرس عام ١٩٧٠ إلى (١٠٧,٠٠٠) عام ١٩٨٥). ومن المتوقع حسب تقديرات اليونسكو أن تصل أعداد أعضاء هيئات التدريس إلى (٢٠٠,٠٠٠) عام ٢٠٠٠.

٥ ـ نفقات التعليم العالي في البلاد العربية

لم تتوفر لدى الباحث احصائيات عن نفقات التعليم العالي في البلاد العربية، حيث أن احصائيات اليونسكو المتعلقة بالانفاق على التعليم قد دمجت الانفاق على التعليم العام مع الإنفاق على التعليم العالي. وتشير هذه الاحصائيات إلى أن نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج القومي في الغالبية المطلقة من البلاد العربية تقل عن (٥٪)، وأن نسبة الإنفاق من الموازنة العامة للدولة تتراوح بين (٢,٤٪ ـ ٢,١٢٪) وتزيد هذه النسبة في دول المغرب العربي واليمن الشمالي حيث تتراوح ما بين (٢,١٤٪ ـ ٣,٢٤٪).

ثالثاً ـ الجامعات العربية وظاهرة الإهدار

إن مراجعة تاريخ التعليم الجامعي في البلاد العربية والظروف التي رافقت تطوره والنماذج التي اعتمدها كأطر مرجعية ـ تكشف لنا عن بعض مظاهر الإهدار التي يعاني منها هذا التعليم. وفيما يلي عدد من المجالات التي تتمثل فيها ظاهرة الإهدار والتي يمكن أن يكون لها انعكاسات سلبية على امكانية اقامة التعاون بين الجامعات التقليدية وأنظمة التعلّم عن بُعْد:

---

(٣) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، التربية الجديدة، العدد الحادي والعشرون، السنة السابعة، سنة ١٩٨٠.

١ ـ **ارتفاع كلفة البنية التحتية للجامعات**

إن أية قراءة متأنية للموازنات الرأسمالية (الانشائية) للجامعات العربية تكشف لنا بوضوح عن الكلفة الباهظة جداً للبنية التحتية لهذه الجامعات (الأبنية والمرافق والملاعب والقاعات والمختبرات والمشاغل والأجهزة والمعدات والمواد . . . الخ) الأمر الذي يترتب عليه أيضاً ارتفاع الكلفة المتكررة (التشغيلية) للخدمات والصيانة.

٢ ـ **انخفاض معدلات الاستثمار للموارد والمرافق المادية (الأبنية والقاعات والساحات والمختبرات والمشاغل. . . الخ).**

إن الجامعات التقليدية ـ في الأعم الأغلب ـ جامعات نهارية والدراسة فيها تقوم على المواجهة الصفية بين المدرس والطلبة وتشترط نسبة مرتفعة من الحضور (الدوام) في الصف للسماح للطالب للجلوس للامتحانات، وتتطلب عدداً من الفصول والسنوات الدراسية للحصول على الشهادة الجامعية.

٣ ـ **انخفاض معدلات الاستثمار للموارد البشرية**

إن الجامعات التقليدية قد أرست بعض التقاليد المتعلقة بأنصبة أعضاء هيئات التدريس. فالنصاب التدريسي للاستاذ (٦) ساعات، والاستاذ المشارك (٩) ساعات، والاستاذ المساعد (١٢) ساعة.

إن هذا النموذج المعتمد في تحديد نصاب أعضاء هيئات التدريس إنما هو النموذج المعتمد في الجامعات الغربية. وشتان بين الوظيفة الأساسية للجامعة في البلاد العربية وبين الوظيفة الأساسية للجامعة في البلاد الغربية.

٤ ـ **ضعف الكفاءة الداخلية**

وتتبدى هذه الظاهرة من خلال ارتفاع نسب الرسوب والتسرب عند الطلبة في الجامعات التقليدية.

٥ ـ **ضعف الكفاءة الخارجية**

وتتجلى هذه الظاهرة من خلال الاختلال القائم بين مخرجات الجامعات في البلاد العربية وبين متطلبات خطط التنمية من هياكل العمالة

المؤهلة والمدربة، ومن خلال مظاهر الاختلال (عدم التوازن) ما بين المهارات التي يكتسبها الخريجون في هذه الجامعات وبين متطلبات الوظائف والأعمال والمهن التي يفترض أن يلتحقوا بها.

٦ ـ عدم فاعلية الأجهزة التي تقوم بدور التوجيه والإرشاد الطلابي

إن من أبرز مقومات التعليم الجامعي الذي يعتمد نظام الساعات المقررة هو وجود جهاز متخصص ومتفرغ وكاف للقيام بدور التوجيه والإرشاد الطلابي.

وان الجامعات في البلاد العربية تفتقر إلى وجود مثل هذا الجهاز، إما بسبب عدم وجود المتخصصين في هذا المجال أو ندرتهم أو بسبب عدم توفير جهاز متفرغ للقيام بهذه الوظيفة.

٧ ـ تصلب أنظمة الامتحانات

من أبرز مظاهر التخلف في أنظمة التعليم الجامعي في البلاد العربية خاصية تصلب أنظمة الامتحانات وتقليديتها.

رابعاً ـ أوجه التعاون المقترحة بين الجامعات التقليدية وأنظمة التعلّم عن بُعْد

بهدف تحقيق الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية والتقنية المتوافرة في الجامعات العربية وزيادة كفاءة وفعالية استخدامها، فيما يلي عدد من مجالات التعاون المقترحة بين هذه الجامعات وأنظمة التعلّم عن بُعْد:

١ ـ التعاون في مجال اعداد الخطط والبرامج والمناهج والمواد والأدوات التعليمية التي تستخدم في أنظمة التعلّم عن بُعْد.
٢ ـ التعاون في مجال تدريب الكوادر الإدارية للعمل في أنظمة التعلّم عن بُعْد.
٣ ـ التعاون في مجال تدريب الكوادر الفنية للعمل في أنظمة التعلّم عن بُعْد.
٤ ـ التعاون في مجال تدريب الفنيين والفنيين المساعدين للعمل في أنظمة التعلّم عن بُعْد.
٥ ـ التعاون في مجال استخدام الأبنية والمرافق والقاعات والغرف الدراسية والمختبرات والمشاغل.
٦ ـ التعاون في مجال التدريس والإشراف والتوجيه والارشاد والتقويم.

خامساً ـ استنتاجات ختامية

انطلاقاً من البيانات والمعلومات والاحصائيات التي كشفت عنها هذه الدراسة، فيما يلي عدد من الاستنتاجات :

١ ـ على الرغم من التوسع في انشاء الجامعات في البلاد العربية، الا أن هذا التوسع لا يتناسب مع حجم السكان في البلاد العربية ولا مع معدلات نموه ولا مع حجم الفئة العمرية من السكان (١٨ ـ ٢٣) التي تعتبر الفئة الرئيسية المستهدفة لهذا المستوى من التعليم.

٢ ـ إن أعداد الجامعات في البلاد العربية لا يتناسب مع امكانات الأمة العربية ومواردها المادية والبشرية والاقتصادية، ولا يتناسب بالتالي مع آمالها وتطلعاتها وأهدافها المتعلقة بالتنمية الوطنية الاجتماعية والاقتصادية التي تنشدها. والحاجة ملحة جداً لانشاء المزيد من الجامعات والبحث عن بدائل أخرى في مجال التعليم الجامعي أقل كلفة، من منظور أن الاستثمار في مجال الموارد البشرية يعتبر من حيث العائد الاجتماعي والاقتصادي أعلى أنواع الاستثمار وأكثرها فعالية.

٣ ـ على الرغم من الحاجة الملحة لخريجي الجامعات للاستجابة لمتطلبات خطط التنمية الوطنية في البلاد العربية من العمالة الماهرة والمدربة، الا أن هنالك بعض الظواهر التي توحي بوجود فائض من هؤلاء الخريجين وبالتالي انتشار ظاهرة البطالة المقنعة لهؤلاء الخريجين في جميع البلاد العربية بما فيها منطقة الخليج العربي. ان الاعتماد على العمالة الوافدة الأجنبية ـ وبخاصة في منطقة الخليج العربي حيث تشير التقديرات إلى وجود أكثر من ثلاثة ملايين من العمالة الأجنبية الوافدة ـ يكشف عن وجود خلل سواء في الخطط والسياسات المعتمدة في الجامعات العربية والمتعلقة بقبول الطلبة وتوجيههم نحو الدراسات والتخصصات المختلفة، أو في السياسات المعتمدة في التوظيف والتعيين في القطاع العام والقطاع الخاص.

٤ ـ على الرغم من حداثة انشاء الجامعات في البلاد العربية وعلى الرغم من قلة عددها بالقياس إلى أعداد السكان وأعداد السكان من الفئة العمرية (١٨ ـ ٢٣)، الا أنه يمكن القول بأن هنالك اهداراً واضحاً في الموارد المادية

والبشرية والتقنية والمالية في هذه الجامعات، وأن هنالك مجالاً للتفكير باستخدام طرق وأساليب ابداعية مبتكرة لتوظيف واستثمار هذه الموارد وترشيد الاستهلاك بشكل أفضل وزيادة الكفاءة والفعالية في استخدامها وبالتالي الحد من ظاهرة الإهدار.

٥ ـ إن من أهم مقومات اعتماد أنظمة التعلّم عن بُعْد (الجامعات المفتوحة) في أي مجتمع من المجتمعات هو مدى تقبل هذه الأنظمة من قبل مؤسسات التعليم الجامعي التقليدية ومدى اعتراف الأوساط الاكاديمية في هذه المؤسسات بالمعايير المقرة والشهادات والدرجات العلمية التي تمنحها أنظمة التعلّم عن بُعْد.

٦ ـ هنالك تباين فيما بين الدول العربية في الفلسفة الاجتماعية المتعلقة بالتعليم الجامعي، فهناك عدد من الدول العربية ـ وبخاصة الدول العربية في منطقة الخليج العربي ـ تعتبر التعليم الجامعي من مسؤوليات وواجبات الدولة وتقدمه كخدمة مجانية للطلبة، بل وأكثر من ذلك فإنها تدفع للطلبة مخصصات مالية وتقدم لهم تسهيلات تتعلق بالكتب والمواصلات والإقامة الداخلية بشكل مجاني، في حين أن هنالك دولاً عربية أخرى تتقاضى فيها الجامعات رسوماً دراسية باهظة من الطلبة وتنظر إلى التعليم الجامعي كسلعة تجارية يتحتم على الطلبة وأولياء أمورهم دفع ثمنها وبكلفة عالية جداً.

٧ ـ ان الانفاق على التعليم العالي في البلاد العربية لا يتناسب مع الأولوية التي يجب أن يحتلها هذا المستوى من التعليم. ويجدر بالدول العربية زيادة حجم الانفاق على هذا التعليم لتمكينه من تحقيق الأهداف الموكولة اليه.

ولا بد أن يدرك المسؤولون في وطننا العربي أن التعليم والتربية هما أساس التقدم والرقي، وهما القناة التي تمر من خلالها جميع موارد الدول البشرية الأخرى، فلا عمل عسكري ناجح أو اقتصادي زاهر أو سياسي لامع أو اجتماعي أو صحي رفيع بدون تعليم رصين وتربية أصيلة.

سادساً ـ آفاق مستقبلية

إن الآفاق المستقبلية للتعاون بين أنظمة التعلّم عن بُعْد والجامعات

التقليدية تستوجب قيام هذه الجامعات بمراجعة العديد من الممارسات والإجراءات المعتمدة فيها بهدف توظيف أنماط ونماذج واستراتيجيات جديدة وابداعية في مجال التعليم الجامعي. وفيما يلي بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في توثيق وتعزيز أوجه التعاون بين أنظمة التعلّم عن بُعْد والجامعات التقليدية :

١ - **تغيير الاتجاهات**

ان تغيير اتجاهات أعضاء الهيئات الإدارية والفنية في الجامعات التقليدية والمتعلقة بفلسفة التعليم الجامعي وأهدافه يعتبر مقدمة ضرورية لتبني أنظمة التعلّم عن بُعْد.

٢ - **اعادة النظر في الهياكل الإدارية والتنظيمية واللوائح والتعليمات**

فالهياكل الإدارية والتنظيمية واللوائح والتعليمات المعتمدة في الجامعات التقليدية تعكس فلسفة وأهداف التعليم الجامعي التقليدي. ولكي تستطيع هذه الجامعات تجريب أو استحداث أو تبني أنماط ونماذج جديدة في التعليم الجامعي لا بد وأن تقوم هذه الجامعات بمراجعة هياكلها الإدارية والتنظيمية واللوائح والتعليمات التي تحكم الممارسات والإجراءات في هذه الجامعات بحيث تعكس فلسفة وأهداف التعليم الجامعي الحديث بما يتصف به من خصائص المرونة والسرعة في اتخاذ الإجراءات الإدارية والمشاركة في صناعة القرارات الإدارية.

٣ - **اعتماد سياسة مرنة في قبول الطلاب**

إن السياسة المعتمدة حالياً في الجامعات التقليدية والمتعلقة بقبول الطلاب ترتكز على معيار وحيد هو علامات الطلاب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية.

وهنا يجدر التنويه بأن اعتماد الجامعات لسياسة مرنة في قبول الطلاب من خلال اعتماد امتحانات قبول خاصة بكليات الجامعة المختلفة يمكن من خلالها اتاحة الفرص للطلبة من ذوي المعدلات المنخفضة في شهادة الدراسة الثانوية للالتحاق بالبرامج الجامعية المهنية التي لا تجتذب اليها الطلبة من ذوي المعدلات المرتفعة والتي تستجيب لاحتياجات خطط التنمية الوطنية.

٤ ـ تحويل دوائر خدمة المجتمع أو دوائر التعليم المستمر في الجامعات التقليدية إلى كليات جامعية لتعليم الكبار والتعليم المستمر أو استحداث مثل هذه الكليات في الجامعات التي لا يوجد فيها دوائر لخدمة المجتمع أو التعليم المستمر.

٥ ـ تجريب فكرة الجامعة المسائية أو الليلية

ان الجامعات التقليدية يمكن لها أن تستضيف على مرافقها جامعات مسائية أو ليلية، وبخاصة إذا علمنا بأن معدلات الاستخدام للمرافق والأبنية الجامعية تقل في الجامعات التقليدية بعد الساعة الثانية من بعد الظهر بنسبة كبيرة وأن هذه المعدلات تتدنى أكثر بعد الساعة الخامسة.

٦ ـ استخدام وتوظيف استراتيجيات وطرق وتقنيات حديثة في التدريس :

فالمعروف أن الجامعات التقليدية تعتمد نمطاً واحداً في التدريس وهو النمط المعروف باسم المحاضرة أو الإلقاء الذي يتم في غرفة الصف. في حين أن الجامعات الحديثة بدأت تستخدم انماطاً واستراتيجيات وطرقاً حديثة في التدريس.

٧ ـ تطوير الأساليب المعتمدة في الاختبارات والتقويم

فالجامعات التقليدية تعتمد نمطاً واحداً من الاختبارات هو الاختبار الكتابي، في حين أن الجامعات الحديثة بدأت في استخدام أنماط وأساليب جديدة في الاختبارات.

٨ ـ انشاء جامعة عربية للدراسات العليا

انطلاقاً من مبادىء الوحدة والتضامن والتكامل العربي ومن ضرورة الاستخدام الأمثل والفعال للموارد العربية ـ فإن الحاجة تبدو ملحة لانشاء جامعة عربية للدراسات العليا تكون مسؤوليتها الرئيسية اعداد الكوادر من أعضاء هيئات التدريس التي تحتاجها الجامعات العربية. ويُقترح مشاركة صناديق التمويل العربية في انشاء هذه الجامعة.

٩ ـ توظيف حملات اعلامية شاملة للتعريف بفلسفة وأهداف ومزايا نظام التعليم العالي عن بُعْد.

١٠ ـ الدعوة إلى انشاء المزيد من الجامعات الحكومية في البلاد العربية.

١١ ـ بهدف الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية والتقنية فإنه يُقترح أن تعتمد الجامعات العربية مبدأ التنوع في الفلسفة والأهداف والبرامج والمناهج التي تقدمها.

١٢ ـ ان عمليات التخطيط لانشاء مؤسسات للتعليم الجامعي في البلاد العربية ـ سواء مؤسسات جامعية تقليدية أو مؤسسات للتعلّم عن بُعْد ـ يجب أن ترتكز على دراسات علمية رصينة.

١٣ ـ سيادة المبدأ العربي التكاملي في التخطيط ورسم السياسات في مجال التعليم العالي في البلاد العربية.

ان سيادة المبدأ العربي التكاملي في التخطيط ورسم السياسات في مجال التعليم العالي في البلاد العربية إنما هو استجابة طبيعية لمتطلبات الاستخدام الامثل للموارد المادية والبشرية والتقنية في البلاد العربية، ولمستلزمات توفير الكفاءة والفعالية في هذا الاستخدام. ومما يعزز الحاجة إلى سيادة هذا المبدأ التكاملي هو استعانة الدول العربية ببعضها البعض في مجال توظيف واستخدام العمالة. فمخرجات أنظمة التعليم الجامعي في بعض الدول العربية تشكل مدخلات لأنظمة التعليم العام وللأعمال والمهن والوظائف في الدول العربية الأخرى.

الدرس التايلنـدي والعبرة المفقـودة

على الرغم من أن الجامعة البريطانية المفتوحة تعتبر أقدم جامعة مفتوحة في العالم حيث تم تأسيسها سنة ١٩٦٩م، وأن العديد من الجامعات المفتوحة في العالم قد سارت على منوالها وانتفعت من خبراتها، الا أن الجامعة المفتوحة في مدينة بانكوك بتايلند والتي تم تأسيسها سنة ١٩٧٨ وباشرت في تقديم برامجها سنة ١٩٨٠م قد تم اعتمادها من قبل منظمة اليونسكو كجامعة رائدة لقارة آسيا والباسفيك في مجال التجديد التربوي في التعليم العالي، ولتميزها سواء من حيث حجم الطلبة من الموظفين الملتحقين بالجامعة للحصول على درجات جامعية أو من حيث اعداد المتدربين الملتحقين في البرامج التي تقدمها في مجال التعليم المستمر،

أو من حيث تعدد وتنوع البرامج التي تقدمها في حقول التربية والإدارة والعلوم والقانون والاقتصاد والعلوم الصحية والتدبير المنزلي والزراعة والعلوم السياسية وعلوم الاتصال. . . الخ.

ولقد بلغ حجم الطلبة الملتحقين بالجامعة للحصول على درجات جامعية سنة ١٩٨٢م (٢٠٠,٠٠٠) دارس، أما الخطط المستقبلية لهذه الجامعة لسنة ١٩٩٠ فقد حددت عدد الملتحقين بالجامعة من الدارسين بـ (٥٠٠,٠٠٠) دارس. ومما يثير الإعجاب بتجربة هذه الجامعة المفتوحة أنه على الرغم من هذا الحجم الكبير من الطلبة فإن الجهاز الإداري للجامعة يبلغ (٤٣١) إدارياً، وأن الجهاز الأكاديمي يبلغ (١٠٦) أشخاص من المتفرغين يضاف اليهم (١٠٠٠) عضو هيئة تدريس و (٢٠٠٠) مرشد من غير المتفرغين. وهكذا فإن حوالي (٣٥٠٠) من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والفنيين أغلبهم من غير المتفرغين يقدمون الخدمة الجامعية لـ (٢٠٠,٠٠٠) دارس. ومن المتوقع أن يصل هذا العدد إلى (نصف) مليون دارس سنة ١٩٩٠. ويشكل هذا العدد حوالي (ربع) مجموع الطلبة في الجامعات العربية على الرغم من أن عددها يبلغ السبعين جامعة وعدد أعضاء هيئات التدريس فيها يبلغ (١٠٧,٠٠٠) عضو حسب تقديرات اليونسكو لعام ١٩٨٥م.

هذا هو الدرس التايلندي أقدمه لراسمي سياسات التعليم العالي في بلادنا العربية، أقدمه ويحدوني الأمل في أن يستلهم أصحاب القرار الإداري في جامعاتنا العربية معنى هذا الدرس ومغزاه.

والله من وراء القصـــــد . .

المراجـــع

أولاً ـ المراجع باللغة العربيــة :

١ ـ بوبطانة، عبدالله، التخطيط في التعليم العالي: أهدافه وأساليبه ومتطلباته، اليونسكو: سلسلة دراسات ووثائق، دراسات حول تخطيط وتجديد التعليم العالي في الوطن العربي، العدد ٩ أيار/مايو ١٩٨٥.

٢ ـ بوبطانة، عبدالله ومعوض، هدى، تجديد التعليم العالي، اليونسكو: سلسلة دراسات ووثائق، دراسات حول تخطيط وتجديد التعليم العالي في الوطن العربي، العدد ٩ أيار/مايو ١٩٨٥.

٣ ـ بوبطانة، عبدالله، مشاكل الكم والكيف في التعليم العالي في البلدان العربية، مجلة شؤون عربية، العدد (١) مارس ١٩٨١.

٤ ـ السيف، خالد عبدالرحمن، تطوير العمل الإداري في الجامعات، ورقة عمل مقدمة للندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في دول الخليج العربية (جامعة الملك عبدالعزيز/جدة ٢٣ ـ ٢٥ رجب ١٤٠٥ هـ).

٥ ـ سليم، محمد السيد، الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، المستقبل العربي، السنة الخامسة، العدد الأربعون، ١٩٨٢.

٦ ـ روفائيل، صليب، التنمية والتربية في الوطن العربي، اليونسكو: سلسلة دراسات ووثائق، دراسات حول التنمية والتربية في الوطن العربي، العدد ١٦ أبريل/نيسان ١٩٨٦.

٧ ـ روفائيل، صليب، تطوير التربية في الدول العربية منذ مؤتمر أبو ظبي (١٩٧٧) وآفاق المستقبل، اليونسكو: سلسلة دراسات ووثائق، دراسات حول التنمية والتربية في الوطن العربي، العدد ١٦ أبريل/نيسان ١٩٨٦.

٨ ـ قمبر، محمود، استراتيجية الاصلاح التربوي وطرائق وأساليب التخطيط له، اليونسكو: سلسلة دراسات ووثائق، دراسات حول التنمية والتربية في الوطن العربي، العدد ١٦ أبريل/نيسان ١٩٨٦.

٩ ـ رحمة، أنطون، قضايا تخطيط التعليم العالي ومشكلاته في الوطن العربي، اليونسكو: سلسلة دراسات ووثائق، دراسات حول تخطيط وتجديد التعليم العالي في الوطن العربي، العدد ٩ أيار/مايو ١٩٨٥.

١٠ ـ الروسان، ممدوح عارف، مجالات العمل العربي في التعليم الجامعي، المستقبل العربي، السنة التاسعة، العدد ٩٢، بيروت، مركز دراسات

الوحدة العربية، ١٩٨٦ .

١١ ـ مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، التربية الجديدة، العدد الحادي والعشرون، السنة السابعة، ١٩٨٠ .

١٢ ـ الكتاب الاحصائي السنوي لليونسكو لسنة ١٩٨٣ .

١٣ ـ مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، برنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية خلال السنوات ١٩٧٩ ـ ١٩٨٢، التربية الجديدة، العدد ١٨ ، السنة السادسة، آب ١٩٧٩ .

١٤ ـ مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، الإصلاح التربوي، اتجاهات وتوصيات مستقبلية، التربية الجديدة، العدد ٢٢ ، السنة الثامنة، كانون ثاني، نيسان ١٩٨١ .

١٥ ـ مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، الشبكة الإقليمية للتجديد التربوي من أجل التنمية، التربية الجديدة، العدد ١٥ ، السنة الخامسة، آب ١٩٧٨ .

١٦ ـ الغنام، محمد أحمد، أضواء على العلاقة بين التجديد التربوي والتنمية، التربية الجديدة، العدد ١٨ ، السنة السادسة، آب ١٩٧٩ .

١٧ ـ الغنام، محمد أحمد، مداولات وتوصيات مؤتمر أبو ظبي، التربية الجديدة، عدد ١٣ ، كانون أول ١٩٧٧ .

١٨ ـ الغنام، محمد أحمد، العالم العربي سنة ٢٠٠٠ ، مجلة التربية الجديدة، العدد ٢٠ ، أيار ١٩٨٠ .

١٩ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تطوير التربية العربية، تونس ، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الأولى، ١٩٧٩ .

REFERENCES

1- Carnegie Commission on Higher Education, **The purpose and the performance of Higher Education in the United States,** (New Jersey: McGraw-Hill Book Company, 1973).

2- Carnegie Commission on Higher Education, **Reform on Campus,** (New Jersey: McGraw-Hill Book Company, 1972).

3- Open University Consultancy Service, **What is the Open University? A brief explanation,** (London: The Open University Press, 1974).

4- Walter Perry, Open University, (London: The **Open University** Press.

5- Jeremy Tunstall, ed., **The Open University Opens,** (London: Routledge and Kegan Paul, 1974).

6- Robin Redley, **Towards the Comprehensive University** (London: The Macmillan Press Ltd. 1977).

7- **The Distance Teaching Universities,** Edited by Greille Rumble and Keith Harry, (Croom Helm, London, 1982).

8- Norman Mechenzie et al., **Open Learning,** (UNESCO Press, 1975).

9- B. Scarvia, Anderson, et. **"Encyclopedia of Education Evaluation".** San Francisco: Jossey-Bass, Inc., 1974.

10- Cooley, William W. and Lohens, Paul R., **Evaluation Research in Education,** Irvington Publishers, Inc., New York, 1975.

11- Isaac Stephen and Michael William B. **Handbook in Research & Evaluation,** 2nd ed., Edits publishers, San Diego, California, 1982.

12- James. W. Popham (ed) **Evaluation in Education.** Berkeley, CA: McCutuchan Publishing Co., 1974.

13- M. John, Gottman & E. Robert Clasen, **Evaluation in Education: A Practitioner's Guide.** Itasca. It: F.E. Peacock Publishers.

14- Bloom., B. Hastings, T and. Madaus, Fi, **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning,** New York: McGraw-Hill, 1971.

15-Martin Wong and John Randerson, **A Guide to Systematic Instructional Design,** Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1982.

16– R.M. Gangne, and L.J. Briggs, **Principles of Instructional Design,** New York: Ronehast and Winston, 1974.

تعقيب (١)

الدكتور عمر الشيخ

أتقدم أولاً بالشكر لمنتدى الفكر العربي وجامعة القدس المفتوحة على اتاحتها لي فرصة المشاركة في هذه الندوة الفكرية الهامة والتعقيب على ورقة أخي الدكتور أحمد الخطيب.

وأقر ثانياً أنني وجدت صعوبة في تبين «منطق» هذه الورقة. وعليه، فقد رأيت أن أقرأها بطريقتي الخاصة، متوخياً من ذلك الربط بين اجزائها والكشف عن منطقها.

تدور هذه الورقة على أسئلة رئيسية ثلاثة هي:

١ ـ هل ثمة ضرورة أو حاجة تدعو إلى التعاون بين مؤسسة جامعية للتعلّم عن بعد والمؤسسات الجامعية التقليدية (الجامعات) في الوطن العربي؟ وما الذي يسوغ مثل هذه الحاجة أو يبرر تلك الضرورة؟

٢ ـ وإن كان الجواب على السؤال السابق بالايجاب، فما هي المجالات التي يمكن أن يتم فيها هذا التعاون؟ ما الذي تستطيع أن تقدمه مؤسسات التعلّم عن بُعْد للجامعات العربية «التقليدية»، وما الذي يمكن أن تقدمه الجامعات العربية لمؤسسة جامعية للتعلّم عن بعد؟

٣ ـ كيف يمكن توثيق التعاون بين مؤسسة جامعية للتعلّم عن بعد والجامعات التقليدية في الوطن العربي.

ولكن، كيف حاولت الورقة أن تجيب عن هذه الأسئلة الضمنية؟.

لكي يقنعنا الباحث بالحاجة إلى التعاون بين الجامعات العربية وبين مؤسسة جامعية للتعلّم عن بُعْد (أو أنظمة التعلّم عن بُعْد) وليسوغ ضرورته، فإنه يتناول في بداية ورقته جملة «من المشكلات التي تواجه التعليم الجامعي في الوطن العربي من بينها التبعية الفكرية وضعف المواءمة بينه وبين العمل ونظام الاستخدام (التوظيف) وضعف التنسيق بين مؤسسات وتعددية نماذجه وضعف قاعدة المعلومات التي يستند اليها في تخطيطه. كما يتناول في مكان آخر من الورقة مشكلة

الهدر في التعليم الجامعي العربي، فيشير إلى تدني «استثمار الموارد المادية والبشرية» وارتفاع «نسب الرسوب والتسرب» في الجامعات العربية، وما إلى ذلك مما يؤكد ضعف الكفاءة الداخلية لهذا التعليم. ومن وجهة نظره، فإنه «يرى» أن حلّ مشكلات التعليم الجامعي العربي وزيادة كفاءته الداخلية والخارجية (تقليل الهدر منه) يفرض على الجامعات العربية أن تتعاون مع مؤسسات جامعية تأخذ بنظم التعلّم عن بُعْد. وكأنه يريد أن يقول لنا «أن انشاء جامعة (أو جامعات) للتعلّم عن بعد في الوطن العربي تتعاون مع «الجامعات العربية في اطار منظومة متكاملة للتعليم الجامعي» يزيد من كفاءة التعليم الجامعي العربي ويحل مشكلاته. وقد يكون هذا القول، بعضه أو كله، قولاً سديداً، الا أنه قول لا تبرره الورقة وإنما تكتفي بذكره دون شرح أو تعليل. ويحضرني في هذا الصدد عدد من الملاحظات:

ان الورقة تنظر إلى أنظمة التعلّم عن بُعْد على أنها «الترياق» الذي يشفي كل جروح التعليم الجامعي العربي، وعلى أنها المثال الذي يجب أن ينشده التعليم الجامعي العربي ليتخلص من أزمته ومشكلاته وليتحقق ما يعوَّل عليه في تنمية المجتمع العربي وتقدمه. ان هذه النظرة ألى أنظمة التعلّم عن بُعْد غير سليمة، لأنها من جهة تغفل عن فلسفة التعلّم عن بُعْد وعن المبررات التي كانت وراء ظهوره والتي تستند فيها إلى أصول المدرسة الإنسانية Humanistic، ولأنها من جهة ثانية تنظر إلى أزمة التعليم الجامعي العربي على أنها أزمة وسيلة تنبع من عوامل داخلية وليس على أنها أزمة تصور وأنها تنبع أيضاً من عوامل خارجية متصلة بالنسيج الثقافي والاجتماعي السياسي للمجتمع العربي. إن النظرة السليمة إلى أنظمة التعلّم عن بُعْد يجب أن تقوم على أن هذه الأنظمة توفر بيئات جديدة للتعلّم وأنها أحد الاختيارات المتاحة للتعليم الجامعي العربي لتحقيق بعض ما يعول عليه من طموحات وآمال.

ولكي يحدد الباحث مجالات التعاون بين الجامعات العربية التقليدية وبين جامعة للتعلّم عن بعد، يتناول في ورقته المصادر المادية والبشرية في الجامعات العربية التي يمكن استغلالها «توظيفها» في خدمة جامعة للتعلّم عن بعد. ويعين استناداً إلى هذه الموارد وإلى مزايا نظم التعلّم عن بُعْد والتي لم يتناولها الا تلميحاً من مجالات التعاون. وكما يقول، فإن الجامعات العربية تستطيع أن تسهم بما لها من امكانات بشرية ومادية في تدريب العاملين من المستويات المختلفة في نظم

التعلّم عن بُعْد، وفي المشاركة في تنفيذ برامج التعلّم عن بُعْد: تدريساً واشرافاً وتوجيهاً وتقويماً، وفي توفير مرافقها التربوية للدارسين في تلك البرامج ولتكون مراكز فرعية لدراستهم. وتستطيع جامعة التعلّم عن بُعْد أن تتيح للطلبة والمدرسين في الجامعات العربية مناهج ومواد جديدة يمكنهم الاستفادة منها في تخطيط التعلّم والتدريس وتنفيذهما. وبالطبع فثمة مجالات أخرى للتعاون، وفي اتاحة الفرص للطلبة الذين يدرسون في أحد النوعين من الجامعات أن يدرسوا بعض المواد في النوع الآخر. ومع أن الورقة حددت بعض مجالات التعاون الا أنها لم تتعرض للأشكال أو الصيغ التنظيمية التي يمكن بها تسهيل التعاون وتجسيده. وربما يكون من المناسب بحثها في الوقت الحاضر.

ويرى الباحث أن تعزيز التعاون بين جامعة التعلّم عن بُعْد والجامعات العربية يمكن أن يتم من خلال ما يمكن تسميته «بتحديث الجامعات العربية» على نحو يمكّنها من الابتعاد عن الأشكال الجامدة التي تتم بها سواء في براجها وطرائقها وتقنياتها وإداراتها والاقتراب من الأشكال «المنفتحة» التي تتميز بها أنظمة التعلّم عن بُعْد. ويرى الباحث أن تحديث الجامعات العربية يتطلب تغيير النظرة إلى وظيفة الجامعة وسياستها: من جامعة نخبة إلى جامعة ديموقراطية، ومن جامعة ضعيفة الصلة بالمجتمع إلى جامعة وثيقة الصلة به، ومن جامعة تتوجه إلى فئة عددية محددة من السكان إلى جامعة تتوجه بالإضافة اليها إلى الكبار من خارج هذه الفئة، ومن جامعة نمطية في طرائق التعلّم والتدريس إلى جامعة تنوع في طرائق التعلّم والتدريس وبيئات التعلّم مستغلةً الفرص التي توفرها التكنولوجيا الحديثة. كما يتطلب تحديث الجامعات اضافة بنيات جديدة إلى بنياتها القائمة: كالدراسة الليلية، والدراسة البيتية، وإعادة النظر في بعض بنياتها القائمة وبخاصة ما يتعلق بنظم القبول. ومع أني أوافق الباحث في توجهه إلى المناداة بتحديث الجامعات العربية، الا أنني لا اتفق معه في أن هذا التحديث يجب أن يتم بحيث تقترب الجامعات العربية أكثر فأكثر من صورة الجامعة المفتوحة. وهذا الاختلاف بيني وبين الباحث مرده بالطبع إلى مفهوم الجامعة وتصورنا لها.

وعلى أية حال، فإن قيام جامعة للتعلّم عن بعد في الوطن العربي ونجاحها يتطلب فيما يتطلب تعاون الجامعات العربية معها. ولكن حصول هذا التعاون يقتضي أن تقف الجامعات العربية بخاصة والمجتمع العربي أفراداً وجماعات

ومؤسسات بعامة موقفاً ايجابياً من هذا النوع الجديد من التعليم الجامعي. ومع الأسف، لم تتطرق الورقة إلى هذا الموضوع. ومع ذلك فلا بد من الوقوف على هذه المواقف والاتجاهات، ولا بد من التفكير في الوسائل والاجراءات التي تسهل قبول المجتمع والجامعات العربية للتعليم الجامعي عن بعد. وثمة مجموعة من الاعتبارات يجب أن نأخذها باهتمام وجدية عند التفكير في الوسائل والاجراءات.

أ ـ ان التعليم الجامعي عن بعد يقوم على نموذج للتعلّم والتعليم مخالف بشكل بين لنماذج التعلّم والتعليم التي يقوم عليها التعليم الجامعي في الجامعات العربية. فإلى أي درجة يؤثر هذا الاختلاف في النماذج في تقبل المجتمع والجامعات للتعليم الجامعي عن بعد؟

ب ـ إن التعليم الجامعي عن بعد يستمد مبرراته وحججه من فلسفة اجتماعية انسانية، مع أنه يوظف بشكل كبير مكتشفات العلوم السلوكية، وهذه الفلسفة تختلف عن الفلسفة الاجتماعية للتعليم الجامعي في الجامعات العربية. فكيف يؤثر هذا الاختلاف في التصور الاجتماعي في تقبل جامعة للتعلّم عن بعد، وفي التعاون معها؟

ج ـ ان جامعة التعلّم عن بُعْد سوف تستقبل طلبة بعضهم من فئات غير الفئات الطالبية التي تلتحق بالجامعات العربية، وبعضهم لا يتوفر فيهم الشروط التي تؤهلهم للالتحاق بالجامعات العربية. فكيف يؤثر هذا التوسيع لقاعدة الطلبة الذين ينتظر أن يلتحقوا بهذا النوع الجديد من التعليم في تقبل المجتمع والجامعات العربية للتعليم عن بعد، وفي دافعية الطلبة الذين يلتحقون به؟

د ـ ان جامعة التعلّم عن بُعْد، نتيجة لما تتميز به من امكانات في نشر التعليم الجامعي وتوفير فرصه لقاعدة أعرض وأوسع من الراغبين فيه، قد تؤثر في اعداد ونوعيات الطلبة الذين يلتحقون بالتعلّم الجامعي التقني (المتوسط المتوفر في طلبات المجتمع حالياً)، وقد تؤدي إلى انحسار هذا النوع من التعليم (المتوسط). فإلى أي حد يؤدي هذا الأثر المحتمل التقني في تقبل المجتمع والجامعات العربية لهذا النوع من التعليم الجامعي؟

هـ ـ إن هذا النوع من التعليم الجامعي، بالرغم من جاذبيته وسلامة المبادىء

التربوية التي يستند اليها في التعلّم والتعليم، ينقصه الدليل على فعاليته وسلامة نتائجه، ولا سيما في بيئة عربية. فإلى أي حد يؤثر نقص الأدلة على الفعالية في تقبل المجتمع والجامعات للتعليم الجامعي عن بعد؟

وأخيراً، فربما يكون من المناسب مراجعة الخبرات في العالم الثالث عن كيفية نشر هذا النوع من التعليم وعن السبل والاجراءات التي اتخذت من أجل تسهيل قبوله اجتماعياً وأكاديمياً. وقد يكون من المناسب أيضاً مراجعة خبرات معهد التربية ـ الأونروا/اليونسكو ومعاهد التأهيل العربية لأجل الاستفادة منها في تسهيل قيام جامعة للتعلّم عن بعد.

تعقيب (٢)

الدكتور نائر سارة

خلال دراستي لورقة الدكتور أحمد الخطيب توقفت عند قضايا عديدة، وكان توقفي للاستيعاب في بعض الأحيان والتساؤل في الأحيان الأخرى.

وليسمح لي المؤلف أن أنظر إلى الأجزاء الثلاثة الأولى من الورقة كمقدمة، فما وصفُه لواقع الجامعات في البلاد العربية بخصائصها ومشكلاتها، والأهدار المعروف فيها، ومصادرها ومواردها ومستويات تمويلها ـ ما هذه الا معلومات تهيىء القارىء للخوض في صلب الموضوع، وهو استعراض الامكانيات حول التعاون بين أنظمة التعلّم عن بُعْد والجامعات العربية، وعدد من التوصيات التي يعتقد بأنها ستفعل في تحويل الجامعات العربية إلى نظم أكثر فاعلية في خدمة مجتمعاتها.

ويمكن تلخيص المقدمة بعبارات قليلة هي :

١ ـ ان الجامعات العربية القائمة حالياً تقليدية في فلسفتها ونهجها وتعاني من مشكلات كبيرة متعددة.

٢ ـ ان امتداد الوضع الحاضر زمنياً إلى المستقبل لن يؤدي الا إلى تكثيف المشاكل الراهنة ومضاعفة العجز نوعاً وكماً.

٣ ـ ان نظم التعلّم عن بُعْد والجامعة المفتوحة ستؤدي بطريقة ما إلى علاج المشاكل العديدة التي أشار اليها المؤلف.

وتشير مناقشاتنا خلال اليومين الماضيين إلى وجود اتفاق عام حول صحة العبارتين الأولى والثانية اعلاه. وقد أوضح عدد من الزملاء أن مظاهر الجمود والعجز في الجامعات العربية ليست صفات ينفرد بها التنظيم الحالي للتعليم العالي ولن تزول بضربة من «عصا موسى». وأضيف بأن الجامعات في أنحاء العالم المختلفة، ومعظمها تقليدية في طرائق تنظيمها وادارتها، لا تعاني ضرورة من مشاكل الجمود والهدر والمستويات المنخفضة، بل لقد أثبت الكثير منها قدرة عالية في تطوير نفسها وفي مدى استجابتها لحاجات طلابها ومجتمعاتها، وطورت طرائق التعليم والبرامج فيها بابداع. كما أن الأمانة العلمية تتطلب أن نذكر أن سجل

العديد من تلك الجامعات جيد جداً بحق، وأنها لا تفشل في تزويد طلابها بالمهارات والكفايات التي تتطلبها الأعمال المختلفة، خصوصاً وان متطلبات المجتمعات المصنعة أكثر دقة واختصاصاً من متطلبات مجتمعاتنا العربية.

ولا بد من توضيح أمر آخر أعطيه بعض الأهمية، الا وهو مسألة الاستنتاجات التي يمكن أن نتوصل اليها من خلال الاحصائيات التي تعتمد عليها بعض أجزاء الورقة. فأجدني اختلف في استنتاجاتي بعض الشي، ولربما تجدون فائدة في تحديدي للقضيتين التاليتين:

١ ـ ان الأرقام المعروضة حول الاحصاءات (سكانية) واستعمال مؤشر ضرورة توفير جامعة واحدة لكل نصف مليون نسمة من فئة العمر (٢٠ ـ ٢٤) لا تعني ضرورة ازدياد الفجوة بين عدد الجامعات وعدد السكان، ذلك لأن تحديد العدد المطلوب من الجامعات (والمقاعد الدراسية) يعتمد في النهاية على حاجة الاقتصاد العربي إلى الفئات المختلفة من المؤهلين جامعياً أو من خلال الدراسات العليا، ولا نمتلك الآن مؤشراً مصداقياً لحجم الطلب الحقيقي ضمن اطار اقتصاد الدول العربية، ولم نفلح لحد الآن في تنظيم الدخول إلى التعليم الجامعي حسب حاجات سوق العمل. وأفضل دليل لما أقول هو ما جاء في ورقة البحث عن الأعداد الكبيرة من خريجي الجامعات ممن لا يجدون العمل المناسب، والبطالة المقنعة، وظاهرة استيراد أعداد كبيرة من الاخصائيين والتقنيين والعمال من الخارج.

٢ ـ ان الأرقام المعروضة في الجدول رقم (٤) لا تشير ضرورة إلى وجود مشكلة في مستويات الانفاق على التعليم العالي في الأقطار العربية، خصوصاً وأن بعض الدول تخصص ما بين ١٤٪ و ٢٤٪ من موازنات التعليم لهذا الغرض. وهذه، كنسب، عالية جداً وتوحي بمستويات سخية في الصرف. ان المشكلة ليست في كبر أو صغر النسبة المئوية المخصصة للتعليم العالي، بل هي في الفقر العام الذي يميز، للأسف، عدداً من الدول العربية. والنتيجة الحتمية للفقر هي تقليص معظم خدمات القطاع العام حجماً ونوعاً. ولهذا السبب نجد أن الاقطار التي تخصص النسب الضئيلة من ميزانياتها للتعليم العالي هي الاقطار الغنية، وهي نفسها الأقطار التي تتميز جامعاتها بنسب منخفضة للطلاب/الأساتذة، والعكس أيضاً صحيح.

ويرد في الورقة عرض لعدد من مجالات التعاون المقترحة بين الجامعات العربية التقليدية وأنظمة التعلّم عن بُعْد. وأجدني متفقاً مع المؤلف حول ضرورة تبنيها والعمل بموجبها وإن كنت أقل تفاؤلا حول مصيرها، وانتم أيها الأساتذة الكرام أكثر خبرة في مجالات التعاون العربي.

وأجدني أيضاً متحمساً للجزء السادس من الورقة حيث يستعرض المؤلف بعض الآفاق المستقبلية. واضع يدي بيد الدكتور الخطيب وهو يدعو لتغيير الاتجاهات، بل لتغيير المفهوم الساري للجامعة، ولتوضيح رسالتها، وأشترك معه في الدعوة إلى اعادة النظر في الهياكل الإدارية والتنظيمية وفي تبني أنماط جديدة في التعليم الجامعي، وفي توسيع دور الجامعة وتوظيف مبانيها وأجهزتها المادية والبشرية في خدمة المجتمع وفي دعم الجامعات المفتوحة. وأيضاً أسانده في الدعوة إلى تطوير الأساليب المعتمدة في الاختبارات، بل أضيف اليها الدعوة إلى تطوير اختبارات معيارية لقياس التحصيل الأكاديمي، واختبارات الاستعداد، واختبارات الاتجاهات وغيرها. وأشير أيضاً إلى الحاجة إلى وضع أسس لتقييم الجامعات ورصد مستوياتها ومنحها الاعتراف الأكاديمي أو حجبه عنها.

ولكني أشعر بالقلق تجاه التوصية الثامنة حول انشاء جامعة عربية للدراسات العليا، حيث تكون مسؤوليتها الرئيسية اعداد الكوادر من أعضاء الهيئات التعليمية التي تحتاجها الجامعات العربية. وينبعث قلقي من مصدرين، احدهما سلبي والآخر ايجابي:

١ ـ أني لا أرى فائدة خاصة في حصر إعداد اكاديميي المستقبل في مؤسسة واحدة، بل بالعكس أرى في ذلك بدءاً في حب الانغلاق وانخفاض المستويات، كما أن تكوين جامعة من النوع المقترح سيكون في أحسن الحالات تكريساً لفكرة ارستقراطية مصطفاة من الأساتذة والطلاب، وفي أسوأ الحالات سيكون ذلك التكريس لارستقراطية مصطنعة.

٢ ـ يتخرج شبابنا اليوم من برامج الدراسات العليا في الجامعات العربية والجامعات في مختلف أنحاء العالم. ويجب أن نعترف أن بعض الجامعات الأجنبية أفضل بكثير من جامعاتنا ولا يمكن الاستغناء عنها. ولا أرى في التحاق طلابنا بتلك الجامعات عاراً أو تبعية بل ممارسة حكيمة، لأن خريجيها من الشباب العربي يغنون مجتمعاتنا ويساهمون في الجهود الموجهة إلى رفع

مستويات جامعاتنا وفي التفاعل الحضاري بداخلها. وأرجو أن لا يفسر موقفي بأني أريد أن أضع عقبة في طريق تحسين مستويات الجامعات العربية، بل بالعكس، فإني أرى أننا لا نزال في حاجة إلى الخبرات المتنوعة لكي نتوفق في تحسين جامعاتنا. وأني اتطلع إلى اليوم الذي تضاهي فيه جامعاتنا أفضل جامعات العالم. وحين يأتي ذلك اليوم أريد أن أقف أمامكم مرة ثانية لأقول : دعونا ندعو شباب العالم للدخول إلى جامعاتنا، ودعونا نستمر في ارسال بعض شبابنا إلى الجامعات العظيمة في مشارق الأرض ومغاربها.

والســـــلام عليكـــم،

القسم التاسع

الجلسة الختامية
(ندوة حول جامعة القدس المفتوحة)
البيان الختامي وتوصيات الندوة

الدكتور وليد قمحاوي

ما زال هناك متسع من الوقت، اسمحوا لي أن أعلق على بعض النقاط التي أثارها د. محمد الحاج خليل.

بالنسبة الى الموقف الايجابي من قبل الأقطار العربية، الواقع أننا ونحن نقطع الميل الأول من رحلة الألف ميل نجد هناك تجاوباً متزايداً من الأقطار العربية لفكرة جامعة القدس المفتوحة.

وهنا لا بد لي من أن أنصف انساناً من حقه أن يُنصَف وهو المواطن العربي، المواطن البسيط في الشارع. الجميل أنه منذ أن طرحت الفكرة كانت هناك حماسة لدى المواطن العربي. فكل انسان يسمع عن فكرة الجامعة يفكر رأسا كيف ستؤمن له هذه الجامعة الاستفادة، وكيف سيتحقق له حلمه بأن يعلِّم أولاده. هذا هو رد الفعل الطبيعي والتلقائي الذي نجده عند المواطن العربي العادي. ومن حق هذا المواطن علينا أن نقول ان له الفضل الأول والأكبر في اعطائنا جميعا واعطائكم جميعا الدافع للتكاتف حول جامعة القدس المفتوحة.

وبالنسبة للاعتراف بالجامعة وتقديم برامجها لخريجيها، هذا مطلب حتمي. لكن هذا المطلب يجب أن يؤكَّد عليه لدى القائمين على أمر جامعة القدس المفتوحة، لأن من واجبهم كلهم الموجودين حاليا، والذين سيستلمونها مستقبلا، أن يقدموا من خلال جامعة القدس المفتوحة أفضل المواد التدريسية وفي أحسن مستوى ممكن حتى تكون هذه الجامعة جديرة بأن يُعترف ببرامجها، وبأن يعترف بشهاداتها، فهي التي تفرض نفسها بجدارة ولا تستجدي الاعتراف بغير جدارة.

بالنسبة الى الموقف الايجابي الدولي وتفكير الجامعة للوصول الى طلابها. اعود فأذكر بالتقدير هنا الموقف الجيد الرائع لمنظمة اليونسكو الدولية وعلى رأسها الأخ د. أحمد مختار أمبو، لأنهم أعطونا باستمرار وما زالوا يعطوننا باستمرار كل الدعم المعنوي والفني المطلوب. وان وجود الأخ د. محمد ابراهيم كاظم مدير المكتب الاقليمي مشاركاً لنا في أعمال هذه الندوة، بكل فكره وتجاربه، لهو أحد الأدلة على مقدار الدعم الذي نجده لدى منظمة اليونسكو الدولية. كما لا يفوتنا أن نذكر بالتقدير أيضا مؤسسات عالمية للتعلّم عن بُعد وجامعات مفتوحة بالعالم

وجدنا منها كل مساندة وكل مساعدة. الجامعات المفتوحة الأخرى في العالم قدمت وتقدم لنا كل أنواع الصداقة والمساعدة والمعاونة الموجودة، الى درجة أنها ترسل لنا المواد التعليمية سواء أكانت كتباً أم نشرات أو مواد فيديو كاسيت، أي نوع كان، حتى اذا أرسلنا لها الثمن تعيد الحوالة وتقول لا نريد منكم الثمن، نحن مستعدون لمساعدتكم. يجب أن تذكر هذه الجامعات بالتقدير والشكر.

بالنسبة إلى الدعم المادي والمعنوي من قبل الانسان هنا، أرجو أن تسمحوا لي أن أشير للناحية التي تفضل الأخ د. عبد الوهاب البرلسي فذكرها عابراً وأرجوا ان أتوسع بشأنها، وأقصد الجامعة المفتوحة في اسرائيل، Open University of Israel ، التي يسمّونها Everyman's University . وهذه هي خريطة فلسطين هنا وتحتها مكتوب «القطر بأكمله جامعة، وكل بيت صف دراسي». هذه الجامعة التي تُرفع هذا الشعار أنشئت بتمويل وتبرع على نفقة شخص واحد اسمه (روتشيلد) أسسها، وأنفق عليها سنوات. وكما قال أخي أمس، هناك ألف (روتشيلد) في البلاد العربية سواء أكانوا من الشعب العربي الفلسطيني أم من أبناء الشعوب العربية، كم نتمنى أن يكون بينهم كثيرون يفعلون ما فعله روتشيلد. لكن على كل حال نحن لا نفقد الأمل.

أرجو أن يسمح لي أخي وصديقي الأخ د. أبو بكر عوض أن أعود وأركز على نقطة. ليس من تركيزي على هذه النقطة فعلاً أي منطلق سوى منطلق الأمل الوحدوي العربي المستقبلي الذي لا مصير لنا سواه، ولا طريق للحياة لنا سواه. عندما أتخذ هذا الشعار لجامعة القدس المفتوحة: الأقصى يحتضن الوطن العربي والوطن العربي يحتضن الأقصى - لم يأت الشعار عبثاً، وانما جاء ليؤكد ويدعم ضرورة الوحدة العربية وأنه لا خلاص لفلسطين وللأقصى، الا بالوحدة العربية. ولا كرامة لأي عربي ما دام الأقصى ليس في أيدٍ عربية. من هذا المنطلق أقول:

فلنلتف جميعاً، مع كل تقديري للجهود التي بذلت من قبلكم، ولنعمل على أن نصب هذه الجهود الكبرى عندكم وعند بقية الأخوة، فنؤسس جميعا متعاونين، بأيد متماسكة، جامعة القدس المفتوحة التي للأخ أبو بكر فيها ما لأي واحد فيها، كلنا نلتف حولها. وهذا النداء أتوجه به لكل أخ يفكر بهذا الموضوع ليعتبر نفسه هو صاحب الجامعة، ليعتبر نفسه مؤسساً لها ولنعمل جميعا من أجل خلقها، وتحقيق أهدافها لكل الوطن العربي ولكل مواطن عربي.

الدكتور نبيل نوفل

مبررات استخدام التعلّم عن بُعد والجامعات المفتوحة وما نراها في هذا الشأن.

القضايا التربوية قضايا تثير اهتمام التربويين واهتمام غير التربويين على الدوام. كذلك محاولات تطوير وتجديد التعلّم من الأمور التي تجذب المشتغلين في التعليم، والمشتغلين أيضا في القطاعات الأخرى الاقتصادية والاجتماعية والفنية.. الخ.

والأفكار والمحاولات مستمرة لمواجهة المشكلات التعليمية. ومحاولات تطوير وتجديد التعليم كما نعلم جميعا الفكر التربوي والممارسات التربوية قد صاحبت من أقدم العصور حتى اليوم، ولهذا ليس من الغريب أن أتحدث اليوم عن أنواع وأساليب جديدة، ومنها أسلوب التعلّم عن بُعد أو أسلوب الجامعة المفتوحة.

وقد يكون من المثير في البداية أن نركّز على ما دار في الندوة من محاولة تحديد هذين المصطلحين: مصطلح التعليم عن بُعد ومصطلح الجامعة المفتوحة.

- التعليم عن بُعد هو محاولة لإيصال الخدمة التعليمية الى الفئات التي لا تستطيع الحضور الى المؤسسة التعليمية.
- الجامعة المفتوحة هي محاولة للتعليم المفتوح، وهي محاولة للقضاء على بعض القيود أو التخفيف من بعض القيود التي صاحبت نشأة وتطور المؤسسات التقليدية في التعليم، سواء كانت قيوداً في السن أو الامكانيات المادية أو المؤهلات الدراسية الخ..

هذان الأسلوبان أو هاتان الفكرتان جاءتا نتيجة لمجموعة من الضغوط والتطورات الاقتصادية والاجتماعية، منها على سبيل المثال: ما بدأ يظهر في صورة واضحة السنوات الأخيرة من زيادة إقبال الطلبة على التعليم سواء كانت الزيادة نتيجة لزيادة عدد السكان أو لأن فئات أخرى من السكان أصبحت تطلب التعليم وترغب في الحصول على قدر منه بل وترغب في الحصول على كمٍّ أكبر ومستويات أعلى من التعليم لم تكن موجودة من قبل.

- التعليم التقليدي بمفهومه في المدارس والجامعات المعروفة في الوقت الحاضر يعجز بدرجة كبيرة عن أن يواكب هذه الزيادة وأن يستوعب هذا الطلب

الاقناعي المتزايد في التعليم. هذا عامل واحد.

- هناك عامل آخر هو الانفجار أو النمو المعرفي، أي حاجتنا الى التعليم المستمر. وهي حاجة اصبحت واضحة وملموسة وكثر الحديث فيها ولا يوجد ما يدعو الى أن نفصل في هذه الحاجة. كما برزت مجموعة من الضغوط على التعليم التقليدي لأننا أصبحنا نستهلك كمّاً أكبر من التعليم لا يستطيع هذا التعليم أن يوفرها. فقد كانت حياة الانسان تنقسم الى مرحلتين: مرحلة التعليم طالت أم قصرت، ثم مرحلة الممارسة، وهذه تأخذ القسم الأكبر من حياة الانسان العادي.

وفي الوقت الحاضر ونتيجة للنمو التكنولوجي، سواء فيما يتعلق بالنمو المعرفي أو غيره - أصبحنا بحاجة الى أن نتعلم ونعمل، ثم أن نعود الى التعلّم من جديد، ثم نعمل. وهكذا نتعلّم ونعمل في وقت واحد.

أدت التغيرات التي طرأت على المهن المختلفة، وتغيرات الأوضاع الاقتصادية بالبعض الى تحول مساره المهني وانتقاله من مجال الى مجال. هذا عامل آخر دعى الى التفكير في هذه الأساليب المتجددة.

عامل ثالث، يتمثل في النمو التكنولوجي وبصفة خاصة في وجود مجموعة من أدوات توصيل المعرفة، بعضها كان معروفاً من قبل وبعضها أصبح أكثر انتشاراً. هذه الأدوات فرضت نفسها بالضرورة على العملية التعليمية. لقد كانت موجودة في المجتمع وتستخدم في أغراض أخرى، وقد آن الأوان فيما يرى التربويون أن يتم تنظيم استخدام هذه الأدوات مثل الراديو والتليفزيون والفيديو والقمر الصناعي وأن نوظفها ونستغل امكاناتها الموجودة من الناحية العملية. هذه العوامل الثلاثة وغيرها من العوامل هي التي دعت الى الاقبال على التعليم عن بُعد وتبني أفكاره وأفكار الجامعة المفتوحة.

الدكتور علي عثمان

من واقع التعليم الجامعي لأبناء الشعب العربي الفلسطيني في الوطن المحتل

شكراً سيدي الرئيس، في الكلام عن واقع التعليم في الوطن المحتل في الوقت الحاضر من المستحسن أن نشير ولو بإيجاز الى النهضة التعليمية في فلسطين

في العشرينات والثلاثينات عندما كنا نشهد جميع القرى تقوم ببناء مدارسها بعضلات أبنائها وبأموال أهلها ولا تنتظر الحكومة لتبني هذه المدارس. كيما تسرع في توفير فرص تعليم أبناءها وبناتها. وعندما كنا نشهد الآلاف من أبناء وبنات فلسطين يرسَلون الى الخارج الى البلاد العربية والى غيرها حيث توجد جامعات (إذ لم يكن في فلسطين جامعات حينئذ). ولقد ظهرت نتائج تلك النهضة في تنمية رأس مال بشري لم يكن له مثيل في فلسطين من قبل، كما كان من أهم العوامل في بناء دول الخليج وتنميتها، وفي بناء وتنمية غيرها من البلاد العربية. وكانت تلك النهضة التعليمية تبشر بنهضة كلية ومتكاملة لولا أن حدث الاحتلال في سنة ١٩٤٨، والذي تشتت على أثره الشعب الفلسطيني وبقي جزء منه تحت الاحتلال اليهودي يخضع لسياسات عدو لا يريد له التقدم.

واذا أردنا أن ندرك اتجاهات اليهود نحو غيرهم فإن السياسات التعليمية من أهم الأدلة على هذه الاتجاهات. من أهم أهداف هذه السياسات أولا، اغتراب العربي عن هويته الفلسطينية والعربية وثانيا، تدجينه داخل دولة يهودية لا ينتمي الى تراثها. فوظفوا التعليم في تدجين العرب تحت الهوية «الاسرائيلية». نجحوا أو فشلوا، ليست القضية، ولكن هذا هو ما حاولوه.

وبعد الاحتلال الآخر سنة ١٩٦٧ كان من أول ما قامت به دولة الاحتلال إلغاء كثير من الكتب المدرسية بلغ عددها (٧٨) من الكتب المقررة في المدارس الفلسطينية من أصل (١٢١) كتابا. وحذفوا صفحات كثيرة ومواضيع كثيرة من الكتب الأخرى ومنعوا تعليم آيات كثيرة من القرآن الكريم تتعلق بالجهاد وتحرر الانسان، وباليهودية بصورة خاصة.

هذا بالاضافة الى إهمال تأهيل المعلمين الأمر الذي ترتب عليه تدني مستويات التعليم المدرسي الى درجة خطيرة. وبالاضافة الى هذا ألغت إسرائيل قانون التعليم الالزامي وفتحت سوق العمل للأطفال العرب الذين لم تتجاوز أعمارهم (١٤) سنة لكي لا يتسنى لهم إنهاء المرحلة التي تهيئهم للتعليم الجامعي. بالاضافة الى هذا يقوم الحكم العسكري في الضفة وفي غزة على أساس أوامر عسكرية من أهمها: الأمر العسكري الذي شرحه لنا الأخ د. منذر صلاح وهو تحت رقم (٨٥٤). وهذا الأمر يعطي ضابط التربية والتعليم سلطات استثنائية ويعطيه سلطة اتخاذ القرار النهائي في تعيين الاساتذة والمدرسين في الجامعات، وفي

قدرة الجامعة أو صلاحيتها في إنشاء كليات أو توسيع كليات موجودة، وفي قبول أو فرض مناهج معينة وتطويرها. بالاضافة الى هذا فالجامعات الموجودة في الضفة وفي غزة يرخص لها بأن تعيش عاماً واحداً ويجب تجديد هذه الرخصة كل عام، الأمر الذي يجعلها تظل في حال من عدم الطمأنينة وعدم القدرة على التخطيط على المدى البعيد. أضف الى ذلك كله الأعمال التعسفية التي نعلمها جميعا من إغلاق الجامعات لمدد طويلة، واعتقال الأساتذة والطلاب، والاقامات الجبرية وإبعاد بعضهم عن الوطن المحتل ومداهمة الأساتذة والطلبة في بيوتهم.

أما بالنسبة للأساتذة غير المقيمين الذين تستدعيهم الجامعات الفلسطينية للعمل فيها، فقد طلبت سلطات الاحتلال من هؤلاء الأساتذة عام ١٩٨٥ أن يوقعوا على وثيقة كانت بمثابة وثيقة ولاء لدولة اسرائيل، فرفض الكثير منهم التوقيع عليها، وطرد منهم على اثر هذا الرفض (٢٢) استاذاً.

هذه الأوضاع قد توحي للبعض بأن الشعب الفلسطيني في الأراضي المحتلة سيستسلم الى هذه الاجراءات التعسفية. أما الذي حدث فكان العكس، إذ قامت بعد احتلال ١٩٦٧ في الضفة الغربية (٥) جامعات في مناطق مختلفة فيها وجامعة واحدة في غزة. وهذه الجامعات وان كانت كثيرة أو تبدو كثيرة بالنسبة لمجتمع صغير إلا أن وجودها بهذه الكثرة كان ضرورة فرضها منع الطلبة من الانتقال من مكان الى مكان أو من منطقة الى منطقة. فكانت هذه الكثرة ضرورة لاستيعاب أكبر عدد ممكن في مختلف المناطق في نابلس وفي رام الله وفي القدس وفي الخليل وبيت لحم وغزة وخان يونس.

وبالاضافة الى هذه الجامعات نشأت كليات مجتمع بلغت (١٤) كلية، ولم يكن الاقبال على التعليم جديداً بالنسبة لأبنائنا وبناتنا وانما كان شيئا تعودوا عليه قبل الاحتلال الاسرائيلي.

ومع كثرة هذه الجامعات ومع كثرة هذه المعاهد في التدريب وفي التعليم العالي إلا أن هذه الجامعات كلها لا تستطيع أن تستوعب الا نسبة قليلة من الذين يتخرجون من المرحلة الثانوية أو من الذين تخرجوا في السابق. فلقد تخرج عشرات الآلاف في فترة الاحتلال من أبنائنا وبناتنا من المرحلة الثانوية، استوعبت بعضهم جامعاتنا وكلياتنا هناك، وتيسر للبعض الآخر أماكن دراسية في الخارج.

أما الأكثرية منهم فلم يتيسر لهم التعلّم العالي أو التدريب العالي. ومن هنا كانت جامعة القدس المفتوحة أو نظام التعلّم عن بُعد ضرورة وطنية للاستجابة لرغبة هؤلاء في التعلّم. فكما ذكر د. قمحاوي شعر الفلسطينيون بوجوب وجود مثل هذه الجامعة للاستجابة لهذا الطلب المتزايد. فكانت فكرة جامعة القدس المفتوحة كما بيّنها وشرحها د. قمحاوي. هذا ولقد بيّنت دراسات أخرى أننا اذا لم ننشىء برامج التعليم في مجالات يمكن أن يوظفها هؤلاء الطلبة في أعمال فردية مفيدة لهم ولمجتمعهم، فستكون جامعة القدس المفتوحة مجرد اضافة أخرى للجامعات التي تخرّج خريجين الى سوق البطالة. ومن هنا كان التفكير في انشاء كليات وبرامج من شأنها أن تخرّج القادرين على ايجاد فرص العمل الذاتي أو فرص عمل مع فريق من زملائهم في الأرض وفي البيت وفي المجالات التطبيقية العملية.

الدكتور تيسير عبدالجابر

حق التعلّم كأحد حقوق الانسان وكيف يمكن أن يتأمن ذلك الحق.

لقد كان واضحا في هذه الندوة كما هو الحال في ندوات أخرى عن التعليم في الوطن العربي أو في مجموعات أخرى من البلاد في دول العالم، أن التعليم هو أهم حاجة أساسية للانسان. فمن المعلوم أن هناك حاجات أساسية كثيرة منها المسكن والملبس والمواصلات وغيرها، لكن التعليم يتميز بأنه يتعلق بأهم عناصر الانتاج وهو العمل والادارة والتنظيم، ويدخل أيضا في مجال التكنولوجيا التي تأتي كأساس للتنمية الشاملة في عالمنا الحاضر.

لقد تضمنت الدساتير في الدول العربية نصوصاً تجعل لدى الحكومات العربية التزاماً باتجاه ما يسمى بالتعليم الالزامي، هذا التعليم الالزامي الذي يأخذ المراحل الأولى من التعليم، في بعض الدول ٦ سنوات وبعضها الآخر ٩ سنوات. وهناك أيضا دول متقدمة تميل إلى جعل التعليم الإلزامي ١٢ سنة وحتى نهاية المرحلة الثانوية.

الا أن التعليم يتجاوز مرحلة الحق والالتزام. التعليم أصبح عن وعي من مختلف المفكرين جانب هام لترقية المجتمع ولتحقيق التقدم في المجالات المختلفة. فالتعليم هو عامل أساسي في رفع انتاجية الانسان وفي رفع كفاءته والتعليم يزيد من قدرة المجتمع على الأخذ بالأساليب التكنولوجية الحديثة، هذه الأساليب التي

يمكن استخدامها في الزراعة، والصناعة، وفي مختلف حقول النشاط الاقتصادي. التعليم يساعدنا على أن نجد بأنفسنا طرق حل المشكلات الانتاجية والمشكلات الاجتماعية المختلفة. كذلك فإن التعليم يمكننا من تحقيق إدارة أكفأ للاقتصاد الوطني، وكذلك للمؤسسات العامة والخاصة.

عند الحديث عن الحق في التعليم أو التعلّم اشارت الأوراق المقدمة إلى هذه الندوة إلى انجازات عديدة تم تحقيقها من خلال الأنظمة التعليمية في الدول العربية وبصورة خاصة في العقدين الأخيرين، وأيضا بصورة خاصة في مجال التعليم الجامعي. ولكن مع كل هذه الانجازات (ونظرة الى الواقع الحالي من الأرقام التي وردت أيضا في الندوة ونظرة مستقبلية) فإن هناك كثيراً من الثغرات والفجوات والتحديات التي تنتظر المسؤولين عن التعليم في الوطن العربي.

وأرى ان أهم هذه الثغرات أن التعلّم كما ذكر الأخ د. نبيل لم يعد مرحلة في حياة الانسان بل أصبح عملية مستمرة مستديمة، لا تنقطع صلة الانسان به بمجرد التخرج من أي مرحلة تعليمية معينة. فالتعليم المستمر هو أساسي ومسألة ضرورية للمواطن نفسه وللأمة بأشملها. هناك أرقام كبيرة أيضا اذا نظرنا الى الجانب الكمي للمشكلة التعليمية في الوطن العربي بسبب الزيادة السكانية، حيث سيصل عدد سكان الوطن العربي عام ٢٠٠٠ الى ٢٨٨ مليون نسمة. وسيصبح اذا ظلت الأمور كما هي عليه عدد الأميين حوالي ١٠٠ مليون أمّي اذا نظرنا الى عدد المتسربين من نظام التعليم. وهذا يمثل مشكلة أيضا. أن الضغوط الموجودة للالتحاق في التعلّم الجامعي، ضغوط متزايدة وكبيرة بمعنى أن هناك مشكلة كمّية أيضا. وحتى لو قصرنا هدف التعليم على الجانب الكمّي فستبقى مشكلة كمّية وستبرز صعوبة كبيرة في بعض الدول العربية في تحقيق الأهداف الكمية المطلوبة من التعليم، ناهيك عن الجوانب النوعية والتفاعل المطلوب من مختلف الأنظمة التعليمية مع حياة المجتمع المختلفة.

اذن من حق التعليم والمفهوم التعليمي الواسع المستمر رأينا أن التعلّم عن بُعد هو بديل بمعنى اختيار فرصة تساعد النظم التعليمية الموجودة على مواجهة بعض هذه الثغرات. هذه الفرصة استخدمت في الدول الأخرى وساعدت على تخفيف المشكلة التعليمية ولا بدّ أن تلعب مثل هذا الدور المساعد والمساند في الدول العربية.

الدكتور عبدالوهاب البرلسي

البرامج التعليمية التي تعتزم جامعة القدس المفتوحة تقديمها

ان من أسس قيام جامعة القدس المفتوحة أنها تستجيب لحاجات المجتمع وحاجات الراغبين للتعلّم فيه. وقد اتُبعت هذه الأسس في الجامعات المفتوحة في جميع أنحاء العالم وكانت عاملاً هاماً لنجاحها وتحقيق رسالتها. وقد شملت دراسة الجدوى التي أجراها الخبراء ثم الدراسات التالية في مرحلة التخطيط الحالية تحديد المجالات التعليمية ذات الأولوية التي ترتبط أساسا بحاجات المواطنين في الأرض المحتلة، وتسهم في دعم صمودهم وتثبيتهم في أرضهم وزيادة فرص العمل أمامهم. وبعد اختيار ميادين التعليم المناسبة فإن الجامعة المفتوحة مهتمة في المقام الأول بالتمسك بمستوى أكاديمي عال لما يقدّم من برامج وذلك عن طريق حسن اختيار وتكوين فرق العمل المكلفة بوضع المادة العلمية وإعدادها إعداداً جيداً وإخراجها في الصورة المرغوبة.

وتنفيذاً لتلك السياسة اختارت الجامعة المفتوحة البرامج الخمسة التي ذكرها الأستاذ رئيس الجامعة في حديثه، على أن تقدمها تدريجيا خلال الفترة الأولى من عملها، بالاضافة الى برنامج ثقافي عام أطلقت عليه الجامعة تسمية البرنامج التأسيسي الذي يقدَّم الى كل طالب جديد يسجل في الجامعة. ويهدف هذا البرنامج التأسيسي الى إعطاء الطالب مهارات في اللغة العربية وفي اللغات الأجنبية اضافة الى برامج اجتماعية وقومية وتاريخية تصحح ما خربه الاحتلال الاسرائيلي في البرامج التربوية في الأرض المحتلة، وبرامج ثقافية وتعليمية تتعلق بالتعلم الذاتي والتفكير المنطقي.

ويهتم البرنامج الأول بالأرض والتنمية الريفية نظرا لأن غالبية المواطنين في الأرض المحتلة من المقيمين في الريف والعاملين في الزراعة. وقد قطعت الجامعة في إعداد هذا البرنامج شوطا طويلا وتبلورت خططه الدراسية التي تهدف الى تنمية وتطوير رأس المال البشري في الأراضي المحتلة بهدف تمكين الفرد من استغلال الموارد المتاحة من أراضٍ ومياه، وتأمين فرص العمل فيها، وتنمية اعتماده على نفسه وتعاونه مع غيره من المواطنين بتطوير الانتاج وتأمين الحاجات الأساسية للتجمعات السكانية العربية. وتحقيقا لهذه الأهداف فإن الخطة الدراسية لهذا البرنامج تشمل النواحي النظرية والعملية في علوم التربة والزراعة بالاضافة

إلى دراسات في التعاون والعلوم الاجتماعية ثم القيام بمشروع عملي يدرّب الطالب على ما يستطيع أن يعمله ليعيل نفسه ويعيل غيره في مستقبل حياته. وبذا يؤدي هذا البرنامج الى خلق فرص للنمو الاقتصادي وتحسين نوعية الحياة وتوفير بعض الاحتياجات الأساسية للمواطنين. والأهم من ذلك كله تثبيت الأهل على أرضهم وفي تجمعاتهم السكانية.

أما البرنامج الثاني فيهتم بالمعلم إعداداً وتدريباً، ثم موالاته ببرامج التعليم المستمر حتى يكون أداة ناجحة في تربية النشء، وحتى تصحح الجامعة، جامعة القدس المفتوحة، ما أصاب التعليم العام تحت الاحتلال من خلل لا يمكن اصلاحه الا عن طريق المعلم المدرب الكفء. وهناك في الأرض المحتلة حوالي ٨ الاف معلم من مستويات مختلفة الا أنهم يشتركون جميعا في الحرمان من فرص تنمية المهارات والاطلاع على المستحدث في أساليب التدريس وغيرها من علوم التربية. وتهدف الجامعة في برنامج التربية هذا الى إعداد حزمة من المقررات الدراسية تؤدي الى درجة البكالوريوس في التربية للارتفاع بمستوى التعليم وتحسين نوعيته. واضافة الى ذلك ستتيح الجامعة أيضا الفرصة للمعلمين لاستمرار التعلّم أثناء الخدمة وبصفة دورية.

أما البرنامج الثالث، البيت والتنمية الأسرية، فهو برنامج يهدف الى دعم كل ما يتعلق بشؤون البيت والأسرة تربويا واجتماعيا وصحيا واقتصاديا. وهو يهيء للأفراد الحياة الأسرية السليمة والحفاظ على القيم العربية الأصيلة. ويهيء الطالبة لتحمل أعباء ومسؤوليات الأسرة ولتفهم دورها فهماً صحيحاً لتنشئة الطفل وتربيته. ويشتمل هذا البرنامج تبعا لذلك على قدر من العلوم الاجتماعية والسلوكية وقدر من الاقتصاد المنزلي، وبذا ربما اجتذب عددا أكبر من الفتيات نظرا لطبيعته وأهدافه.

وجامعة القدس المفتوحة، في سعيها لربط اهدافها بحاجات المجتمع، لم تغفل أثر التقدم التكنولوجي في التنمية، ولم تغفل عن إهمال سلطات الاحتلال الاسرائيلي لهذه الناحية بالنسبة للمناطق العربية المحتلة وسكانها. كما أنها شاهدت وتابعت تجارب الجامعات المفتوحة في بريطانيا وألمانيا الغربية وغيرها في ميادين البرامج التكنولوجية والعلوم التطبيقية، وهي برامج ناجحة بكل المعايير. بل ان كلا من الجامعتين البريطانية والألمانية تقدم الآن برامج الماجستير في تخصصات

معينة في العلوم والتكنولوجيا. وتدرس الجامعة حاليا الخطة الدراسية لبرنامج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية ومنها علوم الحاسوب والالكترونيات وغيرها من التطبيقات التكنولوجية.

ويأتي بعد ذلك البرنامج الخامس وهو عن الاقتصاد وعلوم الادارة، وغني عن البيان أثر الادارة العلمية في التنمية وحاجة مجتمعاتنا النامية الى التعليم والتدريب في تلك المجالات.

وفي ختام هذا العرض السريع لنوعية البرامج أود أن أطمئن الزملاء جميعاً الى أننا في أول مرحلة من إعداد أي برنامج نكلف فريقاً من المتخصصين في مواد هذا البرنامج، ويجتمعون معا لفترة أسابيع ينتهون بعدها الى إعداد وثيقة مبدئية عن هذا البرنامج تشمل فيما تشمل فلسفة هذا البرنامج، وهي نابعة من الفلسفة العامة للتعليم في جامعة القدس المفتوحة، وتشمل أيضا الأهداف المتوخاه منه. ماذا نقصد من هذا البرنامج، وماذا نتوقع أن نتوصل اليه بعد تطبيقه، ثم مجموعة المقررات التي يحتويها البرنامج، ونحاول دائما أن تشمل خليطا من برنامج العلوم الانسانية والعلوم الطبيعية والعلوم المهنية ثم المشروع التطبيقي الذي يقوم به الطالب في آخر هذه المرحلة. وبعد اعداد هذه الخطة الدراسية يبدأ الجهد الأكبر في إعداد المادة العلمية لكل مقرر من هذه المقررات.

الدكتور سعدالدين ابراهيم

هل هي ضرورة قومية أم لا

أبدأ بالحديث عن الأبعاد القومية لمشروع جامعة القدس المفتوحة. أعتقد أن هذا المشروع على جانب كبير من الأهمية. ذلك أنه في هذا الوقت الذي تتعسر فيه وسائل النضال المعتادة يصبح هذا المجهود أحد الطرق القليلة المتاحة والفعالة لكي نعبّر عن التزامنا ليس فقط بقضية الشعب الفلسطيني ولكن ايضا بقضية التحرير العربي. من هنا فإنني أنظر لمشروع جامعة القدس المفتوحة كمجهود عربي عام أهلي وحكومي، شعبي ورسمي، من أجل الشعب الفلسطيني في الأرض المحتلة خصوصا وفي الشتات عموما، ومسؤولية العرب جميعا في الاستجابة لحاجة الشعب التي ينبغي أن تتجدد مع كل جيل. ولا أجد في الوقت الحاضر مشروعا أفضل في تمثيل هذا الالتزام من مشروع جامعة القدس المفتوحة. فهو في رأيي

رسالة للعالم، وهو رسالة لأنفسنا. ان النضال من أجل فلسطين ومن أجل التحرير الغالي له ألف وجه ووجه وله ألف طريقة وطريقة، والتسلّح بالعلم والمعرفة هما من أمضى الأسلحة على الاطلاق في مسيرة هذا النظام.

للمشروع رمزية أخرى في رأيي كما تفضل سيدي الرئيس، ذلك أنه ينطوي على معنى إبقاء اسم القدس قائماً عالياً ومذكّراً هذا الجيل والأجيال القادمة بأن موجة النضال بطرقه الشتى لا بد أن تُستثمر فلسطينياً عربياً واسلامياً وانسانياً.

ولكن الى جانب المعاني الرمزية التي ينطوي عليها المشروع ينبغى أن أفكر اجرائيا. وقد انطوت مداولات وأعمال الندوة على الكثير من الأفكار العملية، لذلك ولقصر الوقت سأركز على جانبين اجرائيين هامين :

١ ـ الجانب الأول هو كيف نحوِّل الرمزية الى وسائل محسوسة؛ وهنا يحضرني أن فكرة مشروع جامعة القدس المفتوحة بصفة خاصة، والتعلّم عن بُعد بصفة عامة، هي مناسبة سانحة تتزامن مع الخطة الخمسية الجديدة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية التي أعدها الأردن للضفة والقطاع. هذا الجزء من الخطة الأردنية، فضلا عن أنه تعبير عن مسؤولية التضامن في الأسرة الأردنية الفلسطينية، فهو أحد البدائل العربية القليلة المتاحة في الوقت الحاضر للتعبير عن الالتزام، وللعمل من أجل دعم صمود الأهل في الأراضي المحتلة. لا بد لخطة التنمية الأردنية في هذا الصدد أن تنطوي على الكثير من الابداع. فمتطلبات التنمية في ظل واحد من أبشع أنواع الاحتلال الاستيطاني ينبغي أن تكون ذات توجهين متكاملين، أولهما تنمية القوى العاملة البشرية والانتاجية والخدمية التي تمكن الأهل في الأرض المحتلة من الصمود ولا يكفي الصمود ولكن لا بد من أن يواكبه النمو.

٢ ـ أما التوجه الثاني فهو عرقلة أو إبطاء أو وقف عمليات القضم والهضم التي يقوم بها العدو الصهيوني لأراضي وموارد أرضنا المحتلة في فلسطين.

والعمود الفقري لهذين التوجهين هو تنمية القوى البشرية ومؤسسات المجتمع المدني الفلسطيني في الأرض المحتلة. فهذا في رأيي هو شرط مسبق لتنمية القوى الانتاجية الخدمية الفلسطينية الأخرى. وحينما نتحدث عن القوى البشرية ومؤسسات المجتمع المدني فإننا نتحدث في الواقع عن التعليم والتعلّم وتدريب

الكوادر البشرية، وهنا يأتي دور جامعة القدس المفتوحة، وهو أن تكون مكمّلاً ورديفاً وظهيراً لجامعات الأرض المحتلة. مـن هنا فإن خطة التنمية الأردنية للضفة والقطاع لا بد أن تضع هذه الجامعة ضمن أولوياتها.

سيدي الرئيس، أيها الأخوة والأخوات،

الجانب الآخر لمسؤولياتنا القومية هو خارج إطار المنظومة الفلسطينية. والمنظومة الفلسطينية الأردنية مسؤولية عربية عامة لا تقتصر على الرمزية. فلا بد من تحويل هذا الالتزام الى خطوات عملية. الفلسطينيون بسبب المأساة وبحكم الواقع هم مجموعة من الشرايين والأعصاب الحية التي ترتبط بالعمق العربي، وبأرض العرب. والفلسطينيون تحت الاحتلال في أرضهم، وفي الشتات موجودون على عرض وطول الأرض العربية في قلب الوطن العربي الكبير. وجامعة القدس المفتوحة ينبغي أن تكون تجسيدا لهذا الواقع من ناحية، ومحاولة لتجاوز المأساة من ناحية أخرى. فهي بهذا المعنى لا بد أن تكون مسؤولية عربية وقومية. وبهذا المعنى لا بد أن يوفر الفلسطينيون العرب إن قدروا، كل ما تحتاجه من امكانيات بشرية ومهنية وفنية ومالية للانطلاق بجامعة القدس المفتوحة لتحقيق رسالتها المرغوبة. ولا يمكن أن يحقق ذلك الا اجرائيا: أولا (وهذا مجرد اقتراح) بتخصيص ١٪ من امكانيات الجامعات العربية المهنية والفنية والمالية ووضعها تحت تصرف جامعة القدس المفتوحة للاستعانة بها حسب الحاجة. ثانيا: فرض ضريبة دخل اختيارية (وقد تكون ١٪) على كل الفلسطينيين في الشتات.

وتتحقق المسؤولية الثالثة باستنفار المؤسسات العربية والاقليمية والدولية لتقديم الدعم المادي والفني لهذه الجامعة. وفي مقدمة هذه المؤسسات، الصندوق العربي للانماء الاقتصادي والاجتماعي، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب التربية لدول الخليج العربي، واللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا، ومنظمة اليونسكو الدولية.

أعتقد أننا لو حاولنا في هذه الندوة أن ننطلق بهذه الأفكار وبما يتفضل به الاخوان، وبمتابعة تنفيذ هذه الأفكار ـ نكون قد أدينا خدمة متواضعة، لكنها في رأيي خدمة ضرورية لشعبنا الفلسطيني، وللأمة العربية.

الدكتور أبو بكر عوض

سيدي الرئيس، اخوتي وأخواتي الأفاضل،

أما وقد آن لهذا العقد المنضّد، لا أقول أن ينفض، ولكن أن يتوهج ويزداد ومضاً وإشراقاً ونحن بدورنا نأمل أن تتضافر هذه الجهود وأن تمتد سامقة هنا وهناك وتمتد للأخ التوأم الآخر وهو الجامعة السودانية المرتقبة. فلقد استبشرنا خيراً سيدي الرئيس، عندما قامت فكرة جامعة القدس المفتوحة وعندما أتحتم لنا هذا اللقاء الفريد كيما نستفيد ونستمتع بهذه الآراء القيّمة ونساهم بالجهد ضمن بيانكم الختامي عن أعمال الندوة بتوصيات جانبية أخرى للطرف الآخر للجامعة وللتوأم الشقيق في السودان، كي يتمازج هذا التعاون وتمتد أواصر هذا الامتداد العلمي والثقافي. فنحن نحتاج الى بنيات أساسية لقيام هذا النموذج، ونحن بدورنا أيضا نوقّت نفس التاريخ الذي تتطلعون أنتم اليه ان شاء الله في شهر ١٠/١٩٨٨.

فلا أدري هل نتبادل الأفكار فقط أم البرامج أم ١٪ منها أم أكثر من ذلك. نحن نتوقع خبرات العقول والأقلام والوجوه النيّره والقدرات الممتدة هنا وهناك وأن لا يكون هذا اللقاء عابراً، لكنه بداية لمشوار طويل ان شاء الله، وأمانة لهذه القدرات العلمية التي هنا وهناك على مدى امتداد وطننا العربي الاسلامي الكبير.

التحية لكم سيدي الرئيس، ولا أود أن أضيف شيئا جديدا إلا أنني آمل أن تضعوا من بين توصياتكم امتداد هذا التعاون ليشمل مشروع جامعة السودان المفتوحة.

الدكتور محمد الحاج خليل

سيدي الرئيس،

نحن اذن أمام بديل جديد وأعني بالبديل واحداً من الأبدال لمواصلة التعلّم ومواكبة المعرفة للفلسطينيين خاصة، سواء أكانوا تحت الاحتلال أم في دنيا الشتات، وللعرب عامة. وأنا لا أريد مناقشة كون هذا المشروع ضرورة وطنية بل وضرورة قومية لهذا الشعب وهذه الأمة، فذلك أمر مفروغ منه، فرضته الظروف التي وصلنا اليها من حيث المعرفة وتزايد السكان وضيق المؤسسات التعليمية عن

استيعاب المتعلمين الذين يرغبون في مواصلة التعلّم أو تحسين مستوياتهم المعرفية والمهنية.

أقول: لا أناقش هذا الموضوع، فربما يكون هذا المشروع قد تأخر كثيراً، ولكن التأخر خير من العدم. وما أريد طرحه هو كيف يمكن أن نضمن لهذا المشروع النجاح ونضمن لجامعة القدس المفتوحة أن تنجح في تحقيق الأهداف التي استمعنا اليها من رئيسها وعرفناها بأنفسنا. ومن أجل ذلك أرى أنه لا بد مما يلي:

١ ـ لا بد من موقف ايجابي من قبل الأقطار العربي. ويتمثل هذا الموقف الايجابي في تسهيل عمل الجامعة والاعتراف ببرامجها وبدعمها المادي والمعنوي. وتسهيل العمل يقصد به أن تتمكن الجامعة من الوصول الى طلابها بحرية.

٢ ـ الموقف الايجابي من قبل الجامعات العادية أو التقليدية، كما شئتم تسميتها، ويتمثل هذا الموقف الايجابي بالاعتراف بالجامعة، وتقدير برامجها، وتقدير خريجيها ومساعدة هذه الجامعة في وضع البرامج والمواد التعليمية التي ستحتاج اليها.

٣ ـ الموقف الايجابي الدولي. ويكون ذلك بالدعم المادي، كما يكون ذلك، وهو في غاية الأهمية، في تمكين الجامعة من الوصول الى طلابها في الأرض المحتلة.

أما من جانب الفلسطينيين فينتظر من القادرين منهم مد يد العون المادي والمعنوي لجامعة القدس المفتوحة. ويكون ذلك على الوجه التالي: تقديم المال من القادرين منهم، ورفد الجامعة بالفكر والعمل، والاقبال على الجامعة والإفادة منها وإثبات أن هؤلاء الناس يستطيعون إنجاح مشروع منهم ولهم ومن أجلهم.

أما من جانب الجامعة ذاتها، فالجامعة مطالبة بما يلي:

الالتزام بالأهداف التي أعلنها رئيسها وأعني بذلك التوجه العلمي الموضوعي، والمستوى العلمي الرفيع، ثم قومية التوجه الذي لا يتنافى مع التركيز على الفلسطينيين. وأخيراً الانفتاح الواعي للافادة من تجارب العالم والتجارب العربية ـ أخذاً وعطاءً غير مقيّدين.

الدكتورة ميرفت بدوي

من الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي

الصندوق العربي هو أحد المؤسسات التي تبنّت فكرة إنشاء الجامعة الفلسطينية المفتوحة، أو جامعة القدس المفتوحة والتي كان اسمها في البداية: الجامعة الفلسطينية المفتوحة.

ومنذ البداية اشترك الصندوق العربي في دراسة الجدوى الأولية لها ثم دراسة الجدوى التفصيلية. والآن يعتنق الصندوق فكرة جامعة القدس المفتوحة ويساهم بكل قدراته في وضع هذه الفكرة موضع التنفيذ. بالنسبة لما قد يقدِم الصندوق مستقبلا لهذه الجامعة فيخيل لي طبعا أن ذلك يتوقف على ما تقوم به الجامعة من خطوات في المستقبل. ونحن أيضا متأكدون أنه اذا ما خطت الجامعة الخطوات السريعة نحو التنفيذ فالصندوق سوف يقوم بدعمها على مدى السنوات القادمة.

هناك نقطة ليست خاصة بالصندوق ولكنها خاصة بالجامعة رغبتُ أن أضيفها الى ما تفضل به الزملاء عندما تكلموا عن المشروع. ان للجامعة المفتوحة دوراً أساسياً في تحديد طريقة التعلّم وهي أساسا ستضيف جديداً الى الطريقة التي يتم بها التعلّم في الجامعات والتي تتّبع أسساً تقليدية. والجامعة بما في إمكانها أن تتيح من امكانيات جديدة وخاصة باستخدام وسائل الاتصال الجديدة ـ سوف تتيح بُعداً جديداً للجامعات التقليدية. ذلك أن الجامعة المفتوحة هي قناة ما بين الجامعات التقليدية والمجتمع عامة.

بصفة خاصة يقوم الصندوق الآن بإعداد مشروع لبناء مركز للبرمجيات. نأمل أن يخدم هذا المركز للبرمجيات جامعة القدس المفتوحة بصورة كبيرة، لأن مركز البرمجيات أول ما يضطلع به هو البرمجيات في مجال التربية والتعليم. وذلك ابتداء من المرحلة الثانوية وحتى الجامعة. سوف يقوم الصندوق بالاتفاق مع الجامعات العربية ومع نُظم التعليم العربية بإعداد البرامج على الحاسب الآلي أو الحاسب الالكتروني لتدريب عدد من المواد واستخدام الوسائل المتعددة.

سيقوم هذا المركز بإعداد البرمجيات، وبالطبع الجامعة المفتوحة سوف تحتاج الى مثل هذه البرامج على الحاسب الآلي. وسيكون بإمكان التلميذ أو الملتحق

بالجامعة إذا ما التحق بمركز من هذه المراكز التي سوف يجهزها الصندوق، سيكون باستطاعته أن يتلقى العلم عن بُعد. هذه وسيلة مهمة جداً بالنسبة للجامعة. وقبل حضوري إلى الأردن كان هناك حديث مع ادارة الصندوق حول موضوع امكانيات مركز البرمجيات في خدمة نظام التعليم المفتوح وجامعة القدس المفتوحة.

الدكتور رجا طنوس

سيدي الرئيس،

ذُكرت مراراً خلال هذه الندوة علاقة الجامعة المفتوحة بالجامعات الأخرى. أود أن أتطرق لهذا الموضوع، أو بالأحرى الى الجوانب العملية للتعاون بين الجامعة المفتوحة والجامعات الأخرى. وربما كانت أهم المشاكل والصعوبات التي تواجه الجامعة المفتوحة، مُفترضا أنها قد فتحت أبوابها وسوف تبدأ بالتدريس هي:

١ ـ في الادارة: لا أرى هناك أي ضرورة للتعاون بين الجامعة المفتوحة وبين جامعة ثانية، فلكل جامعة ادارتها وطريقتها الخاصة.

٢ ـ في الطلاب: لا أرى هنا أية مشكلة للتعاون بين الجامعة المفتوحة، والجامعات الأخرى لإقناع الطلاب إذ أن طلاب الجامعة المفتوحة ليست لهم الفرص أو الرغبة للالتحاق بالجامعات الأخرى فطلاب الجامعة المفتوحة هم غير طلاب الجامعات الأخرى.

٣ ـ في الأساتذة والمواد التعليمية: هنا معبر التعاون. بالأحرى، لا بد للجامعة المفتوحة أن تعتمد على كثير من أساتذة الجامعات الأخرى ليساعدوها في تحضير موادها التعليمية. وهنا أيضا لا أعتقد بوجود أية مشكلة بل اجراءات شكلية لتحديد العلاقة بين الجامعة المفتوحة وأساتذة الجامعات الأخرى حول المشاركة في تحضير المواد التعليمية.

٤ ـ في المراكز الدراسية: هنا قد تكمن المشكلة. فلو أخذنا مادة الكيمياء التحليلية أو الكيمياء العضوية والتي تحتاج في تدريسها الى مختبرات، فالجامعة المفتوحة ليست لها مختبرات بل سوف تعتمد على جامعات ومعاهد تعليمية أخرى لتستفيد من المختبرات الموجودة فيها. هذا الموضوع بحاجة

الى دراسة وتنظيم. اسمحوا لي أن أبينّ بعض المشكلات الرئيسية التي ستواجه جامعة القدس المفتوحة :

أ ـ تحضير المواد التعليمية وهي عملية كبيرة.

ب ـ ايصالها الى الطلاب، وبرمجة هذه المواد بطريقة لتتفق مع طبيعة التعلّم عن بُعد.

ج ـ ايجاد المراكز الدراسية المطلوبة.

الدكتور أحمد أبو شيخة

ما دمت مسكَ الختام فسوف لن أطيل، لديّ نقطتان :

١ ـ قرأت وسمعت كل ما ورد في هذه الندوة عن مدخلات التعليم، أشكال التعليم: قُرب وبُعد، وسائط التعليم: مادة مطبوعة ووسائل تكنولوجية أخرى. لكن في تقديري أنا وبحكم ما أعرفه كاقتصادي أن التحدي الأكبر في العالم العربي خلال العقود القادمة هو سوق العمل.

ومشروع جامعة القدس المفتوحة له توجه معين فيما يتعلق بربط سوق التعليم بسوق العمل عن طريق المشروع التطبيقي للتشغيل الذاتي، بحكم تضاؤل مسؤوليات القطاع العام في توظيف الأعداد المتزايدة من القوى العاملة بالمستقبل. ولذلك، فبجانب التميز الأكاديمي الذي يفترض أن تقدمه جامعة القدس أرى أن النقطة الهامة الأخرى هي إيلاء التشغيل الذاتي والتوجه للقطاع الخاص ما يستحق من عناية. وأعتقد أنه يمكن أن يحدث ثورة فكرية في العالم العربي.

٢ ـ أود أن أشكر أمين عام منتدى الفكر العربي على هذه الفرصة. وكعامل في جامعة القدس المفتوحة قد استفدت الكثير من اللقاء وأشكر جميع الأخوة المشاركين وللمنتدى أن أتاح لنا فرص التعلّم المستمر وشكراً.

البيـان الختامـي
لندوة التعلّم عن بُعد وجامعة القدس المفتوحة

عُقدت في عمان، الأردن، في الفترة من ٦ الى ١٩٨٦/١٢/٨، ندوة حول التعلّم عن بُعد وجامعة القدس المفتوحة، وذلك بمبادرة مشتركة من منتدى الفكر العربي ومشروع جامعة القدس المفتوحة، وبمشاركة عدد من الهيئات العربية والاقليمية والدولية.

وفي مقدمة هذه الأخيرة: الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب التربية لدول الخليج العربي، واللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا، ومنظمة اليونسكو الدولية.

وقد شارك في أعمال الندوة قرابة خمسين من التربويين وخبراء الاتصال والمختصين في هندسة الاتصالات الفضائية. وقدمت في الندوة عشر أوراق عمل وعشرون تعقيباً مكتوباً وأكثر من ستين مداخلة من المشاركين.

وتطرقت الأوراق والتعقيبات والمداخلات للمسائل التالية:

١ ـ مفهوم التعلّم عن بُعد، وعلاقته بالتعلّم المعتاد عن قُرب.

٢ ـ الوظائف والمزايا الاضافية التي ينطوي عليها التعلّم عن بُعد.

٣ ـ الاحتياجات العربية عموماً والفلسطينية خصوصاً لأنظمة التعلّم عن بُعد، لمجابهة الزيادة الهائلة على طلب الخدمات التعليمية من ناحية، وقصور الامكانات المادية لتقديم هذه الخدمات من ناحية ثانية، وللاستفادة من الامكانات الجديدة التي تقدمها تكنولوجيا الاتصالات الحديثة، وخاصة في مجال الاتصالات الفضائية.

٤ ـ مفهوم وأهداف مشروع جامعة القدس المفتوحة.

٥ ـ الاحتياجات والمتطلبات البشرية والمهنية والاتصالية والمالية للمضي قُدماً في تنفيذ المشروع.

ولأن إجماع المناقشات والمداولات قد استقر على أن التعلّم عن بُعد هو بالفعل ضرورة ملحة للشعب العربي الفلسطيني في الأراضي المحتلة وفي الشتات...

ولأن التعلّم عن بُعد هو ضرورة ملحة لقطاعات كبيرة من أبناء الوطن العربي المحرومين في الوقت الحاضر من الخدمات التعليمية المعتادة أو المقيمة، إما بسبب سكناهم في أماكن نائية أو لعدم قدرتهم على التفرغ الكامل للدراسة، أو لأسباب أخرى..

ولأن هذه الضرورة ستصبح أكثر إلحاحاً في كل الأقطار العربية تقريباً مع مطلع القرن القادم الذي سيصل فيه عدد السكان العرب الى حوالي (٣٠٠) مليون نسمة، وسيكون نصفهم تقريباً في عمر الدراسة المدرسية بمراحلها المختلفة..

ولأن الامكانات المادية والمهنية العربية في أحسن الأحوال قد لا تستطيع مجابهة متطلبات الخدمات التعليمية والتدريبية لحوالي (١٥٠) مليون عربي ... منهم حوالي (٢٠) مليون سيكونون في سن التعليم العالي والجامعي...

لذلك ولغيره من الأسباب والعوامل التي كشفت عنها مداولات الندوة، ولأن مشروع جامعة القدس المفتوحة قد قطع شوطاً عملياً جيداً، فإن المشاركين في الندوة قد خلصوا الى توصية واحدة هي :

«دعوة جميع الحكومات العربية بعامة ومؤسسات التعليم العالي فيها بخاصة، ودعوة جميع الصناديق التنموية العربية، وفي مقدمتها الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي ودعوة المؤسسات العربية والاقليمية والدولية... دعوة هؤلاء جميعاً الى دعم مشروع جامعة القدس المفتوحة، بوسائل الدعم المادية والمعنوية والفنية والاتصالية كافة، وتوثيق التعاون الأكاديمي الصادق معها، كي يبرز هذا المشروع الهام إلى حيّز الوجود».

ويحيي المشاركون في الندوة مكتب التربية لدول الخليج العربية، لاهتمامه بالقضية نفسها، وتنظيمه ندوة لهذا الغرض في الشهر الماضي (نوفمبر/تشرين ثاني ١٩٨٦) بمدينة المنامة في البحرين، وهي الندوة التي تبنّت التوصية المذكورة أعلاه نفسها.

كما يشعر المشاركون في الندوة بالارتياح لتضمين الأردن في خطتها الخمسية الجديدة بنداً خاصاً لدعم جامعة القدس المفتوحة. ويرجون أن تحذو بقية الأقطار العربية حذو الأردن في هذا المجال.

ويشكر المشاركون سمو الأمير الحسن بن طلال ولي عهد الأردن ورئيس منتدى الفكر العربي لإنابته معالي الدكتور طاهر كنعان وزير التخطيط لافتتاح الندوة والمشاركة في أعمالها.

الملاحـــق

ملحق «١»

المشاركون في ندوة التعلّم عن بُعْد والجامعة المفتوحة

د. ابراهيم بدران : وكيل وزارة الطاقة/عمان ـ الأردن.
د. ابراهيم عثمان : أستاذ علم الاجتماع كلية الآداب ـ جامعة الكويت.
د. ابراهيم مسلماني : نائب رئيس قسم تربية المعلمين والتعليم العالي معهد التربية عمان ـ الأردن.
د. أبو بكر عوض : مؤسّس ومقرّر الجامعة المفتوحة في السودان الخرطوم ـ السودان.
د. أحمد أبو شيخة : خبير/جامعة القدس المفتوحة عمان ـ الأردن.
د. أحمد محمود الخطيب : الخبير التربوي مكتب التربية لدول الخليج العربي الرياض ـ السعودية
د. أسامة الخولي : مستشار أول معهد الكويت للأبحاث العلمية الصفاة ـ الكويت.
د. أسعد عبد الرحمن : مدير عام مؤسسة شومان عمان ـ الأردن.
أ. توفيق أبو بكر : صحفي/جريدة الوطن ـ الكويت.
د. تيسير عبد الجابر : رئيس مجلس أمناء المركز الاستشاري العربي عمان ـ الأردن.
أ. جهاد قرشولي : مدير دائرة التربية والتعليم منظمة التحرير الفلسطينية عمان ـ الأردن.
د. جواد العناني : رئيس الجمعية العلمية الملكية عمان ـ الأردن.
د. جواد مرقة : مدير عام الشركة الأردنية للانتاج التلفزيوني والاذاعي والسينمائي عمان ـ الأردن
أ. حسني عايش : مدير عام الشركة العربية للتجهيزات عمان ـ الأردن
د. حسين المومني : مدير دائرة الأبحاث مركز الدراسات الاستراتيجية الجامعة الأردنية عمان ـ الأردن.
أ. حمدي قنديل : مدير عام الشرق لاتصالات الفضاء ORIENSAT
د. رجا طنوس : خبير/جامعة القدس المفتوحة عمان ـ الأردن.

السيدة زليخة أبو ريشة	: محررة/قسم التعليم العالي وكالة الغوث الدولية عمان ـ الأردن.
د. سعاد الدجاني	: مركز الدراسات العبرية عمان ـ الأردن.
د. سعد الدين ابراهيم	: أمين عام منتدى الفكر العربي عمان ـ الأردن.
د. طاهر كنعان	: وزير التخطيط وزارة التخطيط عمان ـ الأردن.
د. عبد الباري الدرة	: مدير التعليم المستمر جامعة اليرموك إربد ـ الأردن.
د. عبد العزيز الدوري	: أستاذ/قسم التاريخ ـ كلية الآداب الجامعة الأردنية عمان ـ الأردن.
د. عبد العزيز السنبل	: أستاذ تنمية المجتمع والقوى البشرية المساعد ـ جامعة الملك سعود / كلية التربية الرياض ـ السعودية
د. عبدالله الخطيب	: رئيس الاتحاد العام للجمعيات الخيرية عمان ـ الأردن.
د. عبدالله بوبطانة	: اختصاصي التعليم العالي UNEBAS- UNESCO
د. عبد الوهاب البرلّسي	: مستشارأول/جامعة القدس المفتوحة عمان ـ الأردن.
د. علي عثمان	: مستشارأول/جامعة القدس المفتوحة عمان ـ الأردن.
د. عمر الشيخ	: رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم التربوية كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية عمان ـ الأردن.
أ. قاسم بدري	: كلية الأحفاد الجامعية للبنات أم درمان/السودان.
د. لبيب قمحاوي	: مدير شركة انترديزاين عمان ـ الأردن
د. مازن دحابرة	: مدير الدراسات والأبحاث مؤسسة المواصلات السلكية واللاسلكية عمان ـ الأردن.
د. محمد ابراهيم كاظم	: مدير مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية عمان ـ الأردن
د. محمد المقوسي	: رئيس قسم الهندسة الكهربائية كلية الهندسة والتكنولوجيا الجامعة الأردنية عمان ـ الأردن.
د. محمد حمدان	: رئيس جامعة اليرموك إربد ـ الأردن.
د. محمد خوالدة	: أستاذ/كلية التربية جامعة اليرموك إربد ـ الأردن.
د. محمد فرج دغيم	: الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية عمان ـ الأردن.
د. محمد الحاج خليل	: خبير تربية المعلمين (للتعلّم عن بُعد) الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية عمان ـ الأردن.

د. **محمد خطاب** : خبير تربية المعلمين (لعلم النفس التربوي) الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية عمان ـ الأردن.

أ. **محمود الشريف** : رئيس مجلس ادارة جريدة الدستور عمان ـ الأردن.

د. **منذر المصري** : مدير مؤسسة التدريب المهني عمان ـ الأردن.

د. **منذر صلاح** : رئيس جامعة النجاح / نابلس.

د. **مهدي الكرنز** : مدير دائرة التربية والتعليم وزارة شؤون الأرض المحتلة عمان ـ الأردن.

د. **ميرفت بدوي** : نائب مدير البحوث والدراسات/ الصندوق العربي للانماء الاقتصادي والاجتماعي /الكويت.

د. **ناثر سارة** : أستاذ الادارة التربوية المنامة ـ البحرين.

د. **نبيل نوفل** : أستاذ/كلية العلوم والآداب والتربية جامعة البحرين المنامة ـ البحرين.

د. **نبيه عاقل** : الأمين العام المساعد لاتحاد الجامعات العربية الأردن.

أ. **هارون هاشم رشيد** : المندوب الدائم لفلسطين المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم/تونس.

أ. **واجد المستقيم** : مبعوث خاص بمنظمة اليونسكو عمان ـ الأردن.

د. **وليد قمحاوي** : رئيس جامعة القدس المفتوحة عمان ـ الأردن.

ملحـــق «٢»

برنامـــج العمـــل

الجمعة ٥ كانون الأول (ديسمبر) ١٩٨٦ : وصول

السبت ٦ كانون الأول (ديسمبر) ١٩٨٦

٩,٠٠-١٠,٠٠ : **الجلسة الافتتاحية**

- ترحيب : د. سعد الدين ابراهيم، أمين عام المنتدى.
- كلمة معالي د. طاهر كنعان وزير التخطيط وعضو المنتدى.
- كلمة الدكتور وليد قمحاوي، رئيس جامعة القدس المفتوحة.

١٠,٠٠-١٠,٣٠ استراحـــــة

١٠,٣٠-١,٣٠ : **جلسة العمل الأولى**

رئيس الجلسة : د. طاهر كنعان

نظام التعليم المفتوح والوطن العربي

الباحث : د. علي عثمان

معقبون : د. ابراهيم كاظم

د. أبو بكر عوض

د. عبدالله بوبطانة

د. نبيه عاقل.

مناقشـــة عامـــة

٢,٠٠-٤,٠٠ : حفل غداء تكريمي يقيمه أمين عام منتدى الفكر العربي في فندق ريجنسي بالاس.

٤,٣٠-٧,٣٠ : **جلسة العمل الثانية**

رئيس الجلسة : د. ميرفت بدوي.

٤,٣٠-٥,٣٠ **«دور التعلّم عن بُعد في ديمقراطية التعليم في الوطن العربي».**

الباحث : د. تيسير عبد الجابر.

---

* جلسة الافتتاح وجميع جلسات العمل ستعقد في مقر الأمانة العامة للمنتدى.

معقبون : د. ابراهيم عثمان

د. نبيل نوفل

٥,٣٠ـ ٦,٠٠	استراحـــــة
٦,٠٠ـ ٦,٣٠	**«حرية التعلّم في التقاليد العربية والاسلامية»**.
	الباحث : د. حسين المومني
٦,٣٠ـ ٨,٠٠	مناقشـة عامـة
٨,٠٠	عشاء في الفندق (أو حر)

الأحد ٧ كانون الأول (ديسمبر) ١٩٨٦

٩,٣٠ـ ١,٣٠	: **جلسة العمل الثالثة**
	رئيس الجلسة د. ابراهيم كاظم
٩,٣٠ـ ١٠,٣٠	**«توظيف نظام التعلّم عن بُعد في التعليم المستمر»**
	الباحث : د. أسامة الخولي
	معقبون : د. ابراهيم مسلماني
	د. محمد حمدان.
١٠,٣٠ـ ١١,٠٠	استراحـــــة
١١,٠٠ـ ١٢,٠٠	**«أوضاع التعليم العالي في فلسطين المحتلة وجامعة القدس المفتوحة»**.
	الباحث : د. منذر صلاح
	معقبون : د. أسعد عبد الرحمن
	أ. محمود الشريف.
١٢,٠٠ـ ١,٣٠	مناقشـة عامـة
٢,٠٠	غـداء فـي الفنـدق (أو حـر)
٤,٣٠ـ ٨,٠٠	: **جلسة العمل الرابعة**
	رئيس الجلسة : د. محمد حمدان
٤,٣٠ـ ٥,١٥	**«التعلّم عن بُعد وشبكات الاتصال الحديثة في الوطن العربي»**.
	الباحث : أ. حمدي قنديل
	معقـب : د. ابراهيم بدران
٥,١٥ـ ٥,٣٠	استراحـــــة

٥,٣٠ـ ٦,١٥ **«امكانيات الشبكة العربية للاتصالات الفضائية في خدمة التعلّم عن بُعد».**

الباحث : د. محمد المقوسي

معقب : د. مازن دحابرة

٦,١٥ـ ٧,٣٠ مناقشة عامة

٨,٠٠ حفل عشاء يقيمه رئيس جامعة القدس المفتوحة في مطعم مدينة الحسين للشباب.

الاثنين ٨ كانون الأول (ديسمبر) ١٩٨٦

٩,٠٠ـ ١٠,٣٠ : **جلسة العمل الخامسة**

في مقر الشركة الأردنية للانتاج التلفزيوني والاذاعي والسينمائي

الباحث : د. أحمد محمود الخطيب

معقبون : د. عمر الشيخ

د. ناثر سارة.

١٠,٣٠ـ ١١,٠٠ استراحة

١١,٠٠ـ ١,٣٠ : **جلسة العمل السادسة والختامية**

ندوة حول جامعة القدس المفتوحة

يدير الندوة : د. وليد قمحاوي

٢,٠٠ حفل غداء يقيمه معالي رئيس الجمعية العلمية الملكية في مطعم الجمعية.

صدر عن الأمانة العامة لمنتدى الفكر العربي المطبوعات التالية :

١	ـ تجسير الفجوة بين صانعي القرار والمفكرين العرب	٢ ديناران
٢	ـ تجربة مجلس التعاون الخليجي، خطوة أو عقبة في طريق الوحدة العربية	٢ ديناران
٣	ـ التكنولوجيا المتقدمة وفرصة العرب الدخول في مضمارها	٣ دنانيـــر
٤	ـ العائدون من حقول النفط	٢ ديناران
٥	ـ القمر الصناعي العربي بين مشكلات الأرض وإمكانيات الفضاء ...	٢ ديناران
٦	ـ الأمن الغذائي العربي	٤ دنانيـــر
٧	ـ تحديات الأمن القومي العربي في العقد القادم ...	١,٥ دينـــار
٨	ـ امكانات واستخدامات الشبكة العربية للاتصالات الفضائية	١,٥ دينار
٩	ـ التصحّر ـ تقرير اللجنة المستقلة المعنية بالقضايا الانسانية والدولية	١ دينـار
١٠	ـ المجاعة ـ تقرير اللجنة المستقـلة المعنية بالقضايا الانسانية والدولية ...	١ دينـار
١١	ـ المـــأزق العربـــي	٤ دنانيـر

سلسلة الحوارات الدولية

بالإنجليزية

1- Europe and the Arab World .... 1 J.D.
2- America and the Middle East .... 1 J.D.
3- Palestine, Fundamentalism and Liberalism .... 1 J.D.
4- Europe and the Security of the Middle East .... 2 J.D.

بالفرنسية

1- L'Europe et le Monde Arabe .... I.D.

منتدى الفكر العربي

تأسس منتدى الفكر العربي بواسطة نخبة من المفكرين وصنّاع القرار العرب، عام ١٩٨١، في أعقاب مؤتمر القمة الحادي عشر. وهو يهدف إلى بحث وتشخيص الحالة الراهنة في الوطن العربي واستشراف مستقبله، وذلك بصياغة الحلول العملية والخيارات الممكنة، عن طريق توفير منبر حر للحوار المفضي إلى بلورة فكر عربي معاصر ونظرة عربية علمية نحو قضايا الوحدة والتنمية والأمن القومي والتحرر والتقدم. وقد اتخذ عمان - الأردن مقراً لأمانته العامة.

هذا الكتاب

هذا الكتاب توثيق لندوة عربية حول «التعلم عن بُعد» عقدها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة. وتهدف الندوة إلى استكشاف إمكانيات هذا الأسلوب من أساليب التعلم، وتوظيفه كأداة لمحاربة التخلف والجهل من جهة وإفشال مخططات الاحتلال الصهيوني من جهة أخرى.

يضم الكتاب عدداً من الدراسات وأوراق العمل التي تتناول جوانب مختلفة من هذا النشاط. وقد أعدها وقدمها نخبة من المربين والأساتذة، فضلاً عن التعقيبات والمداخلات التي أغنت الموضوع وسلطت عليه الأضواء من زوايا مختلفة.

هذا وقد كان هناك تركيز على مشروع عملي في طور الإعداد هو مشروع جامعة القدس المفتوحة، الذي سيكون مشروعاً قومياً لتعليم الكبار، موجهاً إلى جميع أجزاء الوطن العربي بعامة وإلى الأرض العربية المحتلة بخاصة.

السعر ثلاثة دنانير أردنية أو ما يعادلها



(طبع على مطابع المؤسسة الصحفية الأردنية ،الرأي